PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 15 1 PAŹDZIERNIKA 1937 ROK XVI

UNIVERSITAS REDIVIVA *

(Sprawa oświaty inteligenckiej czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie)

Brak wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie jest bolączką nie tylko polską, ale i światową. Szczególnie brak ten odczuwają szerokie rzesze nauczycielstwa polskiego już choćby z tego względu, że życie i praca wychowawcza wymaga od nauczycieli ogólnej kultury umysłu i jasnego poglądu na świat, szczególnie na świat ludzki.

Dzisiejszemu inteligentowi — mówi prof. Dobrowolski w swojej broszurze — potrzebne jest wykształcenie ogólne na wyższym poziomie. Każdy inteligentny człowiek powinien orientować się „w życiu swej epoki"; powinien mieć ogólne wyrobienie umysłu, by móc urabiać sobie sąd o faktach i wartościach, umieć myśleć, umieć współmyśleć z innymi i myśli innych rozumieć i oceniać. Każdy inteligentny człowiek powinien świadomie obcować z naszą cywilizacją.

Obserwując życie inteligentów, stwierdził prof. Dobrowolski: 1. brak elementarnych podstaw orientowania się w całości naszej cywilizacji, 2. brak ogólnego wyrobienia umysłowego, 3. fałszywe drogi samokształcenia i 4. różnorodność w wyborze dla siebie światopoglądów i ich wartości.

Każdy „kandydat na inteligenta" po ukończeniu szkoły średniej zabiera się do pracy zawodowej lub studiów zawodowych i na ogół nie kontynuuje dalej wykształcenia ogólnego, nie pogłębia siebie, a jeśli pracuje nad sobą, to nieraz bardzo chaotycznie, bo nie posiadając wyrobionego umysłu, „krytycznego światła", zdolności odróżniania ziarna od plew, pozbawiony jest osobistego przyczynku myślowego. Nic więc dziwnego — mówi Dobrowolski — że wady

---

* Pod powyższym tytułem ogłosił swoją pracę Antoni Bolesław Dobrowolski, prof. Wolnej Wszechnicy Polskiej, pionier samokształcenia wśród najszerszych mas inteligenckich i nauczycielstwa. Warszawa, Instytut Oświaty Pracowniczej, 1936, str. 31.

dzisiejszego inteligenta odbijają się fatalnie na sposobie tworzenia, wyboru lub przyjmowania światopoglądów. Wszystko do niego przykleić się może, o co tylko po drodze mocniej zawadzi.

Z takiej to zbieraniny, łataniny — bezmyślnie — powstaje światopogląd normalnego inteligenta.

Do dziś w wykształceniu ogółu inteligentów jest z tego powodu luka, którą wypełnić może, zdaniem prof. Dobrowolskiego, tylko wykształcenie ogólne na wyższym poziomie. I dlatego niezbędnym warunkiem jest obudzić w sferach inteligenckich i młodzieży świadomość potrzeby wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie. Wykształcenie to musi każdy inteligent zdobywać sam drogą samokształcenia.

Dla pobudzania samokształcenia i pomocy dla samokształceńców potrzebna jest, zdaniem Dobrowolskiego, nowa instytucja oświatowa, która przez wykłady, rady, wskazówki, dyskusje i ćwiczenia, *ex cathedra* i drogą korespondencyjną, przez tworzenie odpowiednich wydawnictw: poradników i popularyzacyj, przez organizację odpowiednich urządzeń: poradni i sal do zebrań, bibliotek, czytelń, muzeów i pracowni pomagałaby samokształceńcom.

Instytucja oświatowa w stylu dawnej *Universitas* byłaby zaczątkiem instytucji udzielającej pomocy w zdobywaniu wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, czyli zaczątkiem organizacji samokształcenia inteligenckiego.

Jakie cele winna posiadać taka *Universitas?*

Pierwszy cel — to pomóc ludziom stać się zdolnymi do świadomego obcowania z naszą cywilizacją przez poznanie jej i zrozumienie jej wartości.

Drugi cel — to pomóc ludziom stać się zdolnymi do wyrobienia sobie światopoglądu własnego lub do świadomego wyboru, przyjęcia światopoglądu wyznawanego przez innych.

Dla osiągnięcia powyższych celów potrzebny jest pewien zasób wiedzy ogólnej i trening umysłowy. *Universitas* mogłaby przyjść z pomocą tym dwom potrzebom i dlatego korzystanie z niej odbywałoby się w dwóch etapach: pierwszy etap — przygotowawczy — wykłady i ćwiczenia, a więc „kursy“ dla samokształceńców; drugi etap — poradnie i zebrania dyskusyjne (z poradami przez korespondencję).

Program „kursów“ byłby następujący: 1. podstawowe nauki o świecie zewnętrznym, 2. konkretne nauki przyrodnicze, 3. nauki psychologiczne, 4. nauki społeczne, 5. nauki pedagogiczne, 6. sztuka i literatura.

Samokształceńcy powinni zdobyć metody pracy możliwie samodzielne, źródłowe, aktywne, metodę dyskusji itp.

Praca na „kursach“ winna być tak prowadzona, ażeby inteligent nauczył się myśleć i współmyśleć: „myślowo obcować ze sobą i ze światem, obcować z myślami i ich wytworami, rozumieć je i oceniać. Winien umieć to robić możliwie dobrze: rzetelnie i sprawnie“.

„Kursy“ oparte o samokształcenie winny pobudzić do tworzenia kół samokształcenia, w których zrzeszaliby się samokształceńcy dla pomocy wzajemnej. Stosunek profesorów do słuchaczów winien być koleżeński.

Wartość „kursów“ jest duża. Nie dają one przywilejów, żadnych korzyści materialnych, życiowych, chyba że tylko karierę duchową, najważniejszą dla człowieka o pewnym poziomie. Uczą myśleć, obserwować, odczuwać i wczuwać się, dają ogólną orientację i kierunek, wskazówki i rady, dają to, co człowiek tak bardzo potrzebuje: pogląd na świat, szczególnie na świat ludzki.

*

Takie postawienie sprawy samokształcenia wśród nas, nauczycieli, jest bardzo ważne i konieczne. Wprawdzie na podobnych założeniach oparty jest Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie i Instytut Pedagogiczny Z. N. P. oraz nieliczne kursy wakacyjne, lecz niewielu tylko może z nich korzystać, gdy tymczasem każdy nauczyciel powinien myśleć o swoim życiu kulturalnym, duchowym, ażeby być „na poziomie swej epoki“; zresztą wymaga tego od nas nasze stanowisko społeczne.

Posiadamy na ogół metodę pracy świadomej, samodzielnej, źródłowej i aktywnej, lecz musimy chcieć i temu odcinkowi samokształcenia poświęcić więcej czasu i miejsca i odpowiednio do swych zainteresowań, sił, możliwości finansowych zorganizować życie duchowe, dążyć do osiągania wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie.

Do pilnych spraw, które musimy rozpatrzeć z punktu widzenia właściwego samokształcenia (zdobywania wykształcenia ogól-

nego na wyższym poziomie, a nie tylko dokształcania się) będą: odpowiednia reorganizacja konferencyj rejonowych z podkreśleniem ogólnego ich charakteru, tworzenie kół samokształcenia, kół dyskusyjnych, kursy wakacyjne o charakterze ogólnym, biblioteki i czytelnie itp. — Musimy więcej myśleć o naszym wykształceniu ogólnym na wyższym poziomie.

Samokształceńcy, łączcie się w koła samokształcenia![1]

Mińsk Mazow. (woj. warsz.) *Jan Sokołowski*

Bibliografia

W podanej poniżej bibliografii znajdzie czytelnik nie tylko uzasadnienie potrzeby wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, ale i wskazówki, jak organizować swoje własne życie wewnętrzne, duchowe.

Przegląd czasopism literackich i innych celem zaabonowania można znaleźć w „Przeglądzie czasopism" naszego *Przyjaciela Szkoły* jak również w innej prasie pedagogicznej, a nawet codziennej.

Książki:

1. Bednarz Jan: *Praca i wczasy nauczycielskie.* Warszawa, Związek Naucz. Polsk., 1934, str. 92.
2. Bystroń Jan St.: *Człowiek i książka.* Warszawa, Tow. Wydawnicze „Rój", 1934, str. 215.
3. Dębicki Zdzisław: *Książka a człowiek,* wyd. II. Warszawa, Gebethner i Wolff, 1931, str. 215.
4. Dobrowolski Antoni Bolesław: *Universitas rediviva* (Zapoczątkowanie organizacji samokształcenia inteligentów). Warszawa, Instytut Oświaty Pracowniczej, 1936, str. 31.
5. Gacki Władysław: *Książka nauczyciela.* Rozważania na temat kultury duchowej nauczyciela. Łódź, Księgarnia Nauczycielska, 1932, str. 145.
6. *Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego* pod redakcją Władysława Radwana. Warszawa, Państw. Inst. Naucz., 1934, str. 149.
7. Radlińska Helena: *Książka wśród ludzi.* Warszawa, Związek Księgarzy Polskich, 1929, str. 151.
8. Rudniański Stefan: *Technologia pracy umysłowej.* Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1933, str. 219.
9. Samotykowa Nela: *Potrzeba kultury i piękna w dzisiejszym życiu Polski.* Warszawa, Zw. Pracy Obyw. Kobiet, 1931.
10. Spasowski Władysław: *Zasady samokształcenia.* Warszawa, M. Arct, 1923.
11. Starzyński Julian: *O społeczno-wychowawczych wartościach sztuki.* Warszawa, 1934, str. 12.
12. Wycech Czesław: *Życie kulturalno-towarzyskie ogniska nauczycielskiego* (Przewodnik pracy organizacyjnej w Ogniskach). Wyd. Okręgu Lubelskiego Z. N. P.

---

[1] Pracę Dobrowolskiego warto przeczytać. Po przeczytaniu jej nasze życie wewnętrzne ukazuje się jak na dłoni. Praca ta tchnie życzliwym ludzkim stosunkiem; ukazuje, że jest piękne życie człowieka, które on sam może z siebie wyzwolić i tworzyć je.

Artykuły:

1. Bednarz Jan: *O współżyciu kulturalno-towarzyskim nauczycieli.* (*Głos Nauczycielski*, nr 32, 1933).
2. Dobrowolski Antoni Bolesław: *O pilnej potrzebie wychowania umysłowego.* (*Nauka Polska*, t. I.).
3. Dobrowolski Antoni Bolesław: *O potrzebie wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie, w szczególności nauczycieli.* (*Chowanna*, nr 3, 1935).
4. Grzegorzewska Maria: *Nauczyciel w chwili obecnej.* (*Ruch Pedagogiczny*, nr 3, 1933/34).
5. Irzykowski Karol: *Moja biblioteka.* Warszawa (*Pion*, nr 7, 1934).
6. Makowiecki Witold: *Uspołecznienie a pełnia życia.* (*Pion*, nr 10, 1935).
7. Okiński Władysław: *Co to jest samokształcenie?* (*Wiedza i Życie*, 1934, str. 884).
8. Suchodolski Bohdan: *O kulturze.* Warszawa, (*Oświata i Wychowanie*, 1929, str. 275—304).

PLAN PRZY CZYTANIU, MÓWIENIU I PISANIU

Planem nazywamy ujęcie w najkrótszych słowach najistotniejszych spraw w jakiejkolwiek treści zawartych. Ujęcie to uchwytywać musi kolejność zdarzeń w danej treści występujących, podawać musi możliwość odkrycia węzłów wiążących punkty jedne z drugimi, ułatwiać musi zrozumienie zależności myślowych między punktami wyrażającymi rozwój treści. Aby móc tworzyć plan, trzeba pojąć zależność od siebie wydarzeń, dostrzec związki między skutkami i przyczynami, zaobserwować uwarunkowanie zjawisk lub czynów jednych zjawiskami dalszymi, czynami dalszymi. Tworzenie więc planu nasuwa trudności duże, trudności do pokonania nie dla wszystkich łatwe a przede wszystkim dla dzieci.

Twórcy programu zdając sobie sprawę z trudności, jakie tworzenie planu nasuwa, i z cech psychiki dziecięcej, rozwijającej się pewnymi okresami, bardzo szczegółowo wyróżnili etapy wiodące do opanowania planu. Na pierwszym szczeblu zasadniczo plan nie występuje, istnieją tutaj natomiast ćwiczenia wprowadzające, bardzo wartościowe, jak nadawanie tytułów obrazkom pojedynczym w kl. II i cyklom obrazków w kl. III i IV. Te ćwiczenia są pewnego rodzaju tworzeniem planu, lecz dla dzieci możliwym, ponieważ opierającym się na materiale pod zmysły podpadającym, wymagającym tylko pewnej stosunkowo prostej obróbki myślowej, która sprowadza się do zdania sobie sprawy z przedmiotów zaobserwowanych. Uzupełnia te ćwiczenia wprowadzające układanie opowiadań na tle obrazków w kl. III i IV i porządkowanie wypowiedzeń dzieci w kl. IV.

Plan właściwy występuje na szczeblu drugim i trzecim w trzech dziedzinach: przy opracowywaniu czytanek, przy ćwiczeniach w mówieniu i przy pisaniu. W dziedzinie czytania „dzielenie dłuższych utworów na wyodrębniające się części, a w związku z tym tworzenie planu" występuje od kl. V do VII. Przy mówieniu tworzenie planu występuje jeszcze później a to dlatego, że łatwiej jest przedstawić plan z treści danej, istniejącej, mogącej być wzrokowo ujętą, niźli z treści będącej w sferze myśli, oblekanej pracą własną w kształty słów. Toteż w kl. V w dziedzinie mówienia mamy jedynie „porządkowanie wypowiedzeń dzieci jako przygotowanie do tworzenia planu"; „układanie zaś planów opowiadań, opisów itp." występuje w kl. VI i VII, w której przybywa jeszcze tak silnie przez program akcentowany plan w mówieniu. Dopiero po zastosowaniu planu w mówieniu występuje plan w pisaniu, czyli zjawia się w kl. VI a potem już także w kl. VII będąc używanym w tych samych rodzajach ćwiczeń co przy mówieniu.

Przy realizowaniu postulatu programowego odnośnie do tworzenia planu w dziedzinie czytania pamiętać należy o tym, aby wyzyskać podbudowę z lat poprzednich. W tym celu należy polecać uczniom wyodrębniać zarysowujące się obrazy z całości czytanych i tym (bardziej wyobrażeniowo niż myślowo ujętym) nadawać odpowiednie tytuły. Oczywiście ta forma nadaje się również do zastosowania w klasach wyższych do każdej treści o plastycznym charakterze. Np. czytankę „Na hale" Władysława Orkana ujęto w kl. V w formie takiego obrazowego planu, składającego się z następujących punktów: 1. Wiosna na Podhalu, 2. Kierdel owiec w przejściu przez Biały Dunajec, 3. Sprzeczka Wojtusia i Teresi w Orawcowym osiedlu, 4. Pożegnalne obrzędy, 5. Regle i hale, złote od słońca. Przy omawianiu poszczególnych punktów położono nacisk na cechy krajobrazu górskiego, na warunki życia górali i na ich zwyczaje. Czytanka „Na hale" została również wyzyskana dla zapoznania ze słownictwem, dotyczącym jednego z regionów Polski, krainy gór.

Inny przykład: W formie planu opracowano czytankę Jerzego Ostrowskiego „Klucz do świata" w kl. VI. Po przeczytaniu czytanki przez dzieci w domu nastąpiło omówienie przebiegu wypadków, a potem zastanawianie się nad budową planu. Po dyskusji trudnej w dwu momentach, dotyczących utworzenia wstępu i za-

kończenia, niewidocznie zarysowanych w czytance, ustalono punkty następujące: 1. Zajęcie Tomka na kolei. 2. a) Tomek i jego otoczenie, b) Praca nad ulepszeniem światła, c) Wydawanie gazety. 3. Edison wielkim człowiekiem. Plan ten został w domu wyzyskany przez uczniów do pisemnego opracowania treści.

Z przytoczonych przykładów opracowania planu z czytanek można wysnuć pewne postulaty ogólne, odnoszące się do tej formy pracy w dziedzinie czytania: plan nie może być stosowany zbyt często, bo jest trudny, nie pozwala wybiegać poza czytankę, bo istnieją także inne formy opracowywania czytanek. Plan może występować tylko w związku z prostymi formami opracowywania czytanek, plan nie może być tworzony z treści wybitnie uczuciowej. Poszczególne punkty planu powinny być formułowane tak, aby dotyczyły sprawy istotnej i nasuwały rozwiązanie; dalej powinny one być samodzielnie wysuwane i tworzone przez dzieci, w momentach zaś trudniejszych przy pomocy nauczyciela; punkty planu wreszcie powinny być wysnuwane po omówieniu treści czytanki.

W dziedzinie mówienia okres przygotowawczy do tworzenia planu w kl. V „Porządkowanie wypowiedzeń dzieci" ma bardzo dużo wdzięcznych do wyzyskania tematów takich, jak „Obrazy z życia dzieci i młodzieży: zabawy, sporty, wycieczki, przygody, podróże, obozy harcerskie, życie społeczne w szkole itp." W kl. VI użycie planu, ułatwione ćwiczeniami przy opracowywaniu czytanek, nasuwa rozliczne sytuacje. W związku z jesienią dzieci tej klasy miały zwrócić uwagę na „Jesienne drzewa" i umieć możliwie dużo o swych spostrzeżeniach powiedzieć. W szkole wypowiadały one swoje uwagi, odświeżając je przez patrzenie na drzewa, mieniące się w dali za oknami naszej klasy wspaniałymi złoto-czerwonymi barwami. Wypowiedzi dzieci w większości bezplanowe i nieuporządkowane nasunęły konieczność utworzenia planu, który by umożliwił zgrupowanie różnych myśli, wielu pięknych, trafnie dobranych słów wokół pewnej ostoi. W planie wyodrębniono: 1. Nadejście jesieni. — 2. a) Wygląd drzew; b) Liście okrywające ziemię; c) Jakie wrażenie wywierają na mnie drzewa jesieni? — 3. Gdy przyjdzie pierwszy śnieg....

Każde z dzieci musiało swoje wypowiedzi o drzewach jesiennych uporządkować w sposób planem wskazany, starając się o dobór trafnych i pięknych, ładną całość stanowiących określeń.

W sposób podobny zastosowano przy ćwiczeniu poprawczym plan w kl. VII. W zadaniu klasowym na temat dowolnie wybrany z następujących trzech: „Jaki przedmiot najbardziej lubię?“ „Jak pracuję w domu?“ „Wspomnienie najmilszej dla mnie lekcji“ wielu uczniów wykazało duże braki w budowie całości. W ćwiczeniu poprawczym więc chodziło o zwrócenie dzieciom uwagi na usterki formy i wskazanie sposobu poprawy. W tym celu po przeczytaniu dwu wypracowań na temat „Jak pracuję w domu?“ temat łączący się z dwoma poprzednimi (a mogący być mniej subiektywnie od pozostałych ujęty) utworzono plan na podstawie rozważań braków formy dwu zadań przeczytanych. Plan ten: 1. Konieczność pracy domowej. 2. a) Przygotowanie się do lekcji; b) Zabawy; c) Pomaganie rodzicom. 3. Przed ułożeniem się do snu — każde z tych dzieci było obowiązane rozwinąć ustnie w domu. Z ustnych wypowiedzeń na lekcji następnej wybrano najodpowiedniejsze rozwinięcie przyjmując je jako ćwiczenie poprawcze.

Takie i tym podobne stosowanie planu w różnych ćwiczeniach ułatwia wprowadzenie planu także do przemówień, gdzie ma znaczenie zasadnicze. Do umiejętności przemawiania, do tej formy tak bardzo w życiu współczesnym potrzebnej, wymaganej przez tak rozliczne sytuacje, powinny dojść prawie wszystkie dzieci. Przemówienia mające się łączyć z aktualnymi wydarzeniami występującymi w życiu szkoły, dzieci, społeczeństwa muszą być przede wszystkim dobrze zorganizowane. Przygotowane one mogą być bądź przez całą klasę, bądź przez kilku uczniów. W wypadku pierwszym nauczyciel daje temat i wskazuje pomoce w zależności od konieczności ich użycia, kieruje omówieniem przygotowań uczniów w klasie, doprowadza do ustalenia planu, wybiera przemówienie ucznia najlepiej plan rozwijającego. W wypadku drugim daje temat i pomoce, przegląda i poprawia przygotowanie pisemne ucznia i kładąc specjalny nacisk na plan poleca wyuczenie się jego rozwinięcia. Później stwierdza jeszcze sposób wygłaszania. Przy opracowaniu zbiorowym ustalono taki plan przemówienia z okazji dnia oszczędności 31 października: 1. Przysłowie o oszczędności. 2. a) Rodzaje oszczędności: zdrowia, przedmiotów, pieniędzy; b) Gdzie i dlaczego składać oszczędności? (reklama P. K. O.); c) Oszczędność rozumna a nierozumna. 3. Co nam da oszczędność? Przy opracowaniu pojedyńczym przyjęto następujący tok przemówień w rocz-

nicę śmierci Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego: „Pierwszy Marszałek Polski Józef Piłsudski“ — 1. Żałobny charakter uroczystości. — 2. a) Marszałek jako przyjaciel dzieci. b) Marszałek wskrzesicielem Państwa Polskiego. c) Znaczenie Marszałka w Polsce Odrodzonej. — 3. Cześć dla zasług Pierwszego Marszałka Polski J. Piłsudskiego.

Ogólnie biorąc należy położyć duży nacisk na plan w mówieniu, gdyż ma on wielkie wartości kształcące, jest życiowo przydatny, możliwy do użycia w rozlicznych sytuacjach, jest ekonomiczny, a wreszcie pozwala na żywotność myśli przy przemawianiu, nie dopuszczając opierania się jedynie na pamięci.

Jako ostatni zjawia się w szkole powszechnej plan w pisaniu, w tej dziedzinie, w której szereg form pracy występuje dopiero w opanowaniu ich przez uczniów w zakresie mówienia. Zasadniczo występują dwa rodzaje planów przy pisaniu: jedne będące rezultatem pracy przy czytaniu czy mówieniu, z punktu widzenia pisania dające tylko pewien obraz wzrokowy i wprawę techniczną oraz drugie będące wstępem do pracy pisemnej, które są bezpośrednim wyrazem pracy myślowej przyoblekanej w formę słowa pisanego. Te drugie plany, jedynie z punktu ćwiczeń w pisaniu wartościowe, powinien tworzyć uczeń samodzielnie, w formie dowolnej i różnorodnej, nie szablonowej. Mają one przybierać postać bądź doskonałą i wtedy zawierają wstęp, osnowę, złożoną z kilku punktów i zakończenie (1. 2. a), b), c)... 3.) bądź niedoskonałą odpowiedniejszą, dla klas o niższym poziomie, zawierającą jedynie zaznaczone punkty kolejne. Plan w pisaniu w drugim znaczeniu właściwie nie występuje w szkole powszechnej, gdyż jako trudna forma pracy mógłby zajmować dużo czasu i wywoływać zniechęcenie, obniżając przez to wartość zadania.

Zbierając to wszystko, co o tworzeniu planu w szkole powszechnej powiedzieć można, należy stwierdzić, że plan to wartościowa, umysł dzieci rozwijająca forma pracy. Aby wartości te w pełni wystąpić mogły, trzeba przestrzegać ustopniowania wskazanego w programie. Plan należy stosować niezbyt często przy czytankach, rzadko przy pisaniu, przy mówieniu zaś rzadziej niż przy opracowywaniu czytanek ale częściej niż przy pracach pisemnych.

Kraków *Jan Kulpa*

TEMATY NAUKI CICHEJ JĘZYKA POLSKIEGO W KLASIE I

W szkole o jednym nauczycielu nauka cicha, będąca wynikiem działania czynników natury organizacyjnej i stosowana regularnie w szerokim zakresie, spełnia wyjątkowo ważną i doniosłą rolę w całokształcie pracy szkolnej. § 54 „Statutu“ tak określa jej zadanie:

„Odpowiednio zorganizowana nauka cicha łącznie z nauką głośną winna zapewniać całkowitą realizację programu i osiągnięcie przepisanych wyników nauki“.

Wskazania o podobnej treści powtarzają się w części wstępnej „Programu“ i w „Uwagach do całości programów“ tych przedmiotów, dla których plan godzin przewiduje prowadzenie nauki cichej. Wynika stąd, że opracowanie wskazanego w programie materiału nauczania odbywa się nie tylko na lekcjach głośnych, lecz również i w nauce cichej. Zakres i sposób wyzyskania tej postaci nauki w bieżącej pracy szkolnej decydują zatem wspólnie z nauką głośną o stopniu realizacji programu.

Wypełnienie zadania, wynikającego z „równouprawnienia“ nauki cichej z nauką głośną w zakresie udziału w realizacji programu, nie jest rzeczą łatwą. Wyjątkowo wielkie pod tym względem trudności zarysowują się w klasach niższych, szczególnie w klasie I. Mały stopień wdrożenia dzieci do pracy szkolnej w ogóle a do pracy samodzielnej w szczególności, szczupły zasób dostępnych pomocy naukowych i środków ekspresyjnych, wąski zakres przygotowania, zmienne zainteresowania, niezdolność skupienia uwagi i wysiłków przez czas dłuższy na ściśle określonym przedmiocie — to niepełna lista czynników utrudniających na tym poziomie należyte wykorzystanie nauki cichej.

Poważną rolę w całokształcie organizacji nauki cichej niewątpliwie spełniają odpowiednio dobrane ćwiczenia i tematy. Bardzo często czynnik ten wywiera decydujący wpływ na charakter i rolę współczynników: długość lekcji cichej, jej przebieg, formę pracy itp. Ostatnio wymienione składniki są do pewnego stopnia powłoką nauki cichej, jej formą i wyrazem wtórnym, któremu konkretnej treści rzeczowej i metodyczno-dydaktycznej dostarczają celowo dobrane tematy. Od umiejętności zatem stosowania właściwych ćwiczeń i zadań w wielkiej mierze zależą wyniki nauki cichej.

Z treści uwag umieszczonych w różnych miejscach programu wynika, że temat nauki cichej w klasie I winien:

1. być zgodny z zakresem materiału nauczania;
2. być dalszym ciągiem bieżącej nauki i organicznie zazębiać się z lekcjami poprzednimi i następnymi (ogniwo, ciągłość, celowość);
3. pod względem objętości być dostosowany do czasu trwania lekcji cichej;
4. pobudzić do udziału różne środki ekspresji (technika pracy, urozmaicenie);
5. pod względem stopnia trudności być dostosowany do przeciętnego poziomu klasy, z uwzględnieniem rozwoju, przygotowania i wdrożenia dzieci do pracy samodzielnej;
6. niekiedy uwzględniać zasadę indywidualizacji (dzieci opóźnione w rozwoju, dłuższy czas nieobecne w szkole, nieśmiałe i nie mające zaufania do własnych sił, drugoroczne, wybitnie uzdolnione...);
7. być ujęty i podany w formie wyraźnej i konkretnej, z uwzględnieniem w miarę potrzeby niezbędnych wskazań o metodzie pracy i środkach pomocniczych.

Rzecz zrozumiała, że tematy prac — jak to wynika z istoty nauczania — muszą być pełnowartościowe pod względem kształcącym i wychowawczym. Prace wyłącznie mechaniczne, kopiowanie rysunków bez jakichkolwiek zmian i uzupełnień, niewolnicza reprodukcja treści itp. — to zajęcia, które nie wykazują wymaganych cech i które nie zainteresują ucznia na przewidziany okres czasu.

Wybór tematu najbardziej odpowiadającego powyższym warunkom jest rzeczą niełatwą. Podjęcie tego trudu jest jednak konieczne i to zarówno ze stanowiska interesu własnego klasy I jak i potrzeb klasy II. Wszak nieodpowiedni pod względem jakościowym i ilościowym temat nauki cichej pociąga za sobą bezczynność, marnowanie czasu, zniechęcenie do pracy itp. niepożądane następstwa w klasie I, a ponadto najczęściej — przerwanie lekcji głośnej w klasie II, i to niejednokrotnie w momencie najmniej odpowiednim.

Program nauki języka polskiego podaje tematy nauki cichej dla poszczególnych klas (str. 256—258).[1] Łatwo zauważyć, że w dziale, przeznaczonym dla klasy I, wykazano najmniejszą liczbę przykładów; w dodatku podano je w formie bardzo ogólnikowej. Im wyższa klasa, tym liczniejszy szereg przykładów tematów nauki cichej, ujętych ponadto bardziej konkretnie. W zakresie zatem doboru tematów w klasie I pomoc o charakterze metodyczno-instruktywnym ze strony programu jest niewielka. Tymczasem lekcje ciche języka polskiego w tej klasie występują co dzień; nauczyciel dobiera tematy w zależności od warunków pracy, własnego doświadczenia pedagogicznego i uznania.

Dla ułatwienia sobie zadania w tym zakresie można by wyróżnić kilka najbardziej typowych i zasadniczych grup tematów nauki cichej. Istnieją różne możliwości, zależnie od zasady przyjętej jako podstawę klasyfikacji, np. cel metodyczny lekcji cichej, rodzaj czynności, zakres tematu, środki pomocnicze itp. W podanych poniżej przykładach dążę do zilustrowania sposobu rozwiązania tej sprawy ze stanowiska środków ekspresji związanych z wykonaniem pracy cichej. Podchodzę więc od strony formalnej, rodzaju czynności, techniki pracy.

Na tym poziomie zarysowują się cztery podstawowe formy pracy cichej: prace ręczne, rysowanie, pisanie, czytanie. Rozpatrzmy po kolei poszczególne grupy tych prac:

1. Prace ręczne: W związku z opracowywaniem bieżących tematów na lekcjach głośnych, przeprowadzonych bądź w izbie szkolnej, bądź w terenie, stosować możemy następnie w nauce cichej takie czynności: ulepianie, układanie, sporządzanie, wycinanie przesypywanie, nawlekanie. Materiałem pomocniczym w tych czynnościach będą w miarę możności i w zakresie dostępnym: plastelina, glina, wosk, kasztany, żołędzie, szyszki, warzywa, patyczki, gałązki, nici, sznurki, koraliki, pudełka, szpulki od nici, piasek, papier, słoma, gałganki....

Mogą więc dzieci np. ulepiać: kwiaty, drzewa, owoce, zboże, kołyski, obuwie, jaja o różnej wielkości, naczynia kuchenne, pieczywo różnego rodzaju, dzwony, zwierzęta, środki lokomocji; układać: płot z patyczków i sznurka, budę dla psa, domy z pu-

[1] Nawiązując do programu, myślę zawsze o *Programie nauki w publ. szkołach powsz. pierwszego stopnia....*

dełek, zagrodę wiejską: sporządzać: bat z patyczka i sznurka, piszczałki z gałęzi, lalki z żołędzi, warzyw i gałganków, łańcuszki ze słomy i nici, wózki ze szpulek, patyczków i sznurka, bąka ze szpulki; wycinać: chorągiewki, ozdoby choinkowe itp.

Celem tych prac jest ilustrowanie tematów omawianych na lekcjach głośnych, utrwalanie i uzupełnianie zdobytych wiadomości, sporządzanie łatwiejszych zabawek. Oparcie tych ćwiczeń o pracę mięśni zaspakaja zaznaczający się silnie na tym poziomie rozwoju popęd do ruchu, a w dodatku pobudza do działania i ekspresji wyobraźnię i uzdolnienia konstruktywne. Tematy tego typu wypełniają lekcje ciche szczególnie w okresie przygotowawczym oraz w początkach nauki czytania i pisania. Jest rzeczą pożądaną, by każde dziecko posiadało osobne pudełko lub skrzyneczkę, przeznaczoną na przechowywanie niezbędnego materiału do ćwiczeń. Pomoc tę mogą sporządzić uczniowie klas wyższych na lekcjach zajęć praktycznych; w trudniejszych warunkach wystarczą kartoniki z tektury lub większe pudełka od cygar.

2. Rysowanie: Ten rodzaj czynności wyraża się w tematach nauki cichej najczęściej w formie rysunku z wyobraźni, ilustrującego przeżycia, życzenia i pragnienia dzieci oraz ich wiadomości o rzeczach i dostępnych zjawiskach. Na specjalną uwagę zasługują tematy o charakterze iluzyjnym i fantastycznym. Od czasu do czasu wystąpi rysunek z pamięci dobrze znanych i prostych przedmiotów. Tematy tej grupy stosujemy na tle potrzeb różnych działów programu języka polskiego.

Tak np. w związku z mówieniem dzieci będą ilustrowały w nauce cichej ważniejsze zdarzenia z ich życia: pierwszy dzień w szkole, szczepienie przeciw ospie, wesele w domu rodzinnym lub u krewnych, kolęda, chłopcy z gwiazdą, darcie pierza itp. Po wycieczkach odbytych pod kierunkiem nauczyciela lub po obserwacjach samodzielnych (lekcje zadane) mogą dzieci ilustrować ważniejsze i ciekawsze ich fragmenty, np.: zabawy dzieci w wodzie, jak kotek złapał myszkę, zabawa pieska z kozą, przygoda na wycieczce.... Na lekcjach głośnych dzieci wypowiadają się na temat aktualnych wydarzeń, który następnie w nauce cichej opracować mogą rysunkiem. W podobny sposób wyzyskujemy opowiadania i czytanie nauczyciela; dzieci ilustrują rysunkiem całość lub wskazane urywki.

Nieco odmienną grupę stanowią tematy rysunkowe na tle obrazków. W związku z oglądaniem np. obrazka „Pożar chaty“ dzieci ilustrują w nauce cichej wybrane momenty poprzedzające (nadciąga burza, modlitwa w czasie burzy) lub szereg samodzielnie dodanych obrazów następnych (pies na pogorzelisku, dzieci pomagają przy usuwaniu zgliszczy). W innych wypadkach treść obrazów pobudzi do rysowania osób i zwierząt najbliższych, osób starszych i młodszych, przedmiotów miłych i przykrych itp. — Wreszcie źródłem tematu rysunkowego w nauce cichej będzie czytanka. W tym celu dobieramy odpowiednie zdania, urywki lub całe teksty polecając je zilustrować rysunkiem.

Zakres tematów rysunkowych nadających się na naukę cichą jest bardzo szeroki. Dobrać je można bądź w oparciu o poprzedzającą lekcję głośną, bądź dla przygotowania nowego tematu. Pamiętać należy, aby rysunek, stosowany na lekcjach cichych języka polskiego, współdziałał w realizacji celów tego przedmiotu, kształcąc np.: wyobraźnię, uczucie, zdolność kombinowania i myślenia itp. Z tego względu jest rzeczą pożądaną umieszczanie pod rysunkiem odpowiedniego podpisu w formie jednego lub kilku wyrazów i zdań. Dzieci dobierają podpisy albo z pamięci, albo w oparciu o tekst elementarza. (Zbyt częste stosowanie rysunku nie jest wskazane).

3. Pisanie: Ta forma nauki cichej wystąpi najczęściej w związku z oglądaniem obrazków i interpretacją ich treści. Dzieci zapisują nazwy wszystkich osób przedstawionych na obrazku, w innym wypadku — nazwy rzeczy, wreszcie — nazwy osób i rzeczy. Trudniejszym zadaniem będzie uzupełnienie wskazanych osób i rzeczy odpowiednimi nazwami czynności, cechy, barwy, kształtu. Pewne urozmaicenie wprowadza temat polegający na zestawieniu i zapisaniu zaobserwowanych osób i rzeczy według określonej zasady, np. stopnia osobistego upodobania, wielkości, wieku, barwy, kształtu, szybkości ruchu, współzależności (grupa przedmiotów i osób) itp. Dalszy szereg ćwiczeń pisemnych wypełniają: zdania celowo przygotowane w lekcji mówienia, układanie zdań z wyrazami zapisanymi na tablicy, samodzielne zapisywanie kilku zdań związanych z treścią obrazka, wreszcie szeregu zdań o wskazanych osobach i rzeczach (opowiadanie) itp. — Na możliwości wyzyskania rysunku dla ćwiczeń pisemnych zwróciłem uwagę przy omawianiu poprzedniej formy nauki cichej.

Następny rodzaj ćwiczeń samodzielnych, to pisanie z pamięci. Występuje ono w różnych odmianach: pisanie wskazanych wyrazów, zdań, wierszy, urywków lub całych tekstów. Oczywiście, przed przystąpieniem do pisania dzieci winny pamięciowo opanować wskazany materiał. Przyswajają go sobie pod kierunkiem nauczyciela (przygotowanie w nauce głośnej, czuwanie nad przebiegiem prac cichych), albo też samodzielnie, w zależności od wdrożenia i wprawy uczniów. — Najtrudniejszym ćwiczeniem w nauce cichej jest przepisywanie wyrazów i zdań. Według wskazań programu (str. 12) ten rodzaj prac cichych może być stosowany dopiero w późniejszym okresie, po należytym przygotowaniu uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Przyswojenie sobie przez dzieci pożądanej metody przepisywania jest warunkiem, decydującym o stopniu wartości tego ćwiczenia na lekcjach cichych.

Stosowanie w nadmiarze ćwiczeń pisemnych jest niedopuszczalne; wynika to z postanowień programu na str. XLI i 235. Prowadzi to m. i. do jednostronności w nauce cichej i przeciążenia uczniów nadmiernym pisaniem. Przestrzec należy specjalnie przed zbyt wczesnym i nadmiernym stosowaniem przepisywania. Od pierwszej chwili zachęcać trzeba uczniów do odszukania zapisanych wyrazów i zdań w elementarzu, ich porównania i ewentualnej korekty. W ten sposób wdrażamy uczniów stopniowo do samokontroli i samodzielnej korekty oraz stosowania we własnym zakresie zasady profilaktyki (unikać przesady i pedantyzmu). Nie ulega wątpliwości, że rola wymienionych składników pracy cichej jest wyjątkowo doniosła.

4. Czytanie: Wartościowym ćwiczeniem z tej grupy prac cichych jest odszukanie i wskazanie w tekście wyrazów oznaczających osoby i rzeczy przedstawione na obrazkach. W miarę wdrożenia podnosimy stopień trudności i zakres pracy, polecając wykonanie tego zadania: a) na jednej stronicy, b) również na kilku poprzednich, c) na następnych. Zainteresowanie i zapał do pracy wzrasta, jeżeli podamy liczbę odnośnych wyrazów (cel wyraźnie określony), albo nie wymieniając liczby, ujmiemy temat w formę pewnego rodzaju konkursu (wyścig pracy, element zabawowy). W podobny sposób wyzyskać możemy ilustrację do cichego odczytania nazw barw, kształtów, w ogóle cech, czynności itd. Zbliżone do tego typu są ćwiczenia polegające na odnajdywaniu w podręczniku wyrazów i zdań zapisanych na tablicy. Ostatni

rodzaj ćwiczenia można odwrócić. Wtedy dzieci szukają na obrazkach osób i przedmiotów, których nazwy zapisano na tablicy. W dalszym etapie pracy nastąpi zastosowanie cichego czytania łącznie z ćwiczeniem pisemnym. W takim wypadku dzieci zapisują w zeszytach odnośny odpowiednik po uprzednim wskazaniu go na obrazku.

Ponadto stosujemy ciche czytanie w celu poznania treści nowego tekstu lub głębszego wnikania w treść omawianą częściowo na poprzedniej lekcji głośnej. Niekiedy tematy tej grupy wyrażamy w formie ogólnikowej. Częściej winniśmy jednak stawiać konkretne pytania względnie polecenia np. wskazać osoby wymienione w tekście. Jakie zabawki posiada chłopczyk? Wskazać zwierzęta domowe oraz ich pożywienie. Odszukać w czytance zdanie stosowne do treści obrazka... Tak ujęte zadania pobudzają ucznia do kilkakrotnego uważnego przeczytania całości lub wybranych części, do przemyślenia i wnikania w treść oraz zebrania materiału dla ściśle określonych celów.

Czasem stosujemy ciche czytanie w celu zdobycia należytej wprawy w czytaniu. Przeznaczymy na to bądź całość, bądź wskazaną część tekstu. Nadmiar tych ćwiczeń nie jest wskazany. Ponadto nie powinny one trwać zbyt długo, gdyż najczęściej nie podtrzymują zainteresowania przez dłuższy okres czasu. Na uwzględnienie w nauce cichej zasługują również rozsypanki wyrazowe. Dzieci otrzymują i czytają szereg wyrazów (8—10) napisanych na oddzielnych kartkach, następnie układają je w grupy według podanej zasady (osoby, zwierzęta, kwiaty, barwy), tworzą zdania, zapisują itp. Podobnie wykorzystamy rozsypanki zdaniowe i wierszowe, przy czym elementami do ćwiczeń w układaniu i czytaniu są zdania lub wiersze (3—4).

Przy sprzyjających warunkach zastosujemy loteryjki obrazkowe, które na terenie szkoły występują w trzech zasadniczych odmianach o różnym stopniu trudności. Mając tablicę z kilku obrazkami oraz szereg luźnych kartek, dzieci dobierają: a) obrazki całkiem identyczne (bez podpisu lub z podpisem), b) nieco odmienne obrazki o wspólnym elemencie, c) wyrazy — podpisy obrazków. Ostatni rodzaj ćwiczenia można odwrócić; wtedy dobrać trzeba właściwe rysunki do wyrazów umieszczonych na tabliczce. Ćwiczenia te dzieci wykonują grupowo (po 2—3) albo indywidualnie.

Kończąc przegląd tematów nauki cichej w klasie I pragnę podkreślić, że z przyczyn zrozumiałych podane przykłady nie wyczerpują wszystkich sposobów zasługujących na uwzględnienie. Kierując się względami praktycznymi skupiłem wszelkie grupy tematów dokoła czterech zasadniczych form. W ramach tych głównych form występują niekiedy również inne rodzaje czynności spełniając rolę najczęściej pośrednią i podrzędną, jak np. obserwacja, uczenie się na pamięć.

Przy dobieraniu tematów nauki cichej uwzględniamy bądź tylko jedną, bądź kilka form pracy (np. czytanie i pisanie), zależnie od potrzeby i warunków. Jest rzeczą pożądaną, by na przestrzeni pewnego wycinka pracy szkolnej (dzień, tydzień) wystąpiły różne grupy tematów i różne formy pracy cichej. Z m i a n a f o r m p r a c y i t e m a t ó w uchroni naukę cichą przed jednostajnością, przesadą i rutyną w jednym kierunku.

Dla celów praktycznych rozróżnić ponadto należy tematy i ćwiczenia, mające wyłącznie charakter wyraźnej pracy oraz takie, które posiadają szereg elementów zabawowych i to w różnorodnym zestawieniu i nasileniu. Biorąc pod uwagę poziom rozwoju, zakres przygotowania i swoiste potrzeby uczniów klasy I należy podkreślić, że c z y n n i k z a b a w o w y, spełniając wyjątkowo ważną rolę w całokształcie pracy szkolnej, zaznaczać się winien również przy doborze i formułowaniu tematów prac samodzielnych, szczególnie w pierwszych miesiącach pobytu dzieci w szkole.

Poznań *Rudolf Narloch*

ĆWICZENIA STYLISTYCZNE W KLASIE V

Program na stronie 247 i 256 ujmuje cele nauki języka polskiego w odniesieniu do ćwiczeń w pisaniu następująco:

„W ciągu 7 lat pracy w tym zakresie dziecko winno się.... wypowiadać za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny, z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego....“

„...Ćwiczenia w pisaniu, zmierzające do wyrobienia umiejętności wypowiadania się w piśmie łączą się ściśle z ćwiczeniami w mówieniu. W mówieniu i w pisaniu występują te same rodzaje i formy wypowiadania się. Jednak mówienie jako bardziej bezpośrednie i jako łatwiejsze od wypowiadania się w piśmie, poprzedza ćwiczenia w pisaniu“.

Co do klasy V program rozróżnia kilka rodzajów ćwiczeń stylistycznych, mianowicie:

1. opowiadania na tematy z życia bieżącego;
2. opisy na podstawie obserwacji i wspomnień;
3. wypracowania na łatwe tematy zaczerpnięte z lektury;
4. streszczania przeczytanych krótszych całości;
5. listy do osób bliskich i znajomych, korespondencja międzyszkolna.

Prócz tego należy stosować wypracowania klasowe (forma ich zależy od przerabianej w danym okresie) jako sprawdzian. W ciągu roku młodzież winna w rezultacie posiąść „umiejętność napisania łatwego wypracowania w formie opowiadania, opisu i listu" (por. „wyniki nauczania", str. 118).

Ażeby tym wymaganiom sprostać, trzeba tak plan pracy zorganizować, aby wszystkie programem przewidziane formy ćwiczeń dzieci opanowały i nabyły dostatecznej umiejętności w posługiwaniu się nimi. Z tego powodu muszą sobie przede wszystkim zdawać sprawę z treści i formy ćwiczeń stylistycznych.

W ćwiczeniach stylistycznych treść ujmuje się zasadniczo albo w formie opowiadania albo też w formie opisu. Z opowiadaniem mamy wtedy do czynienia, gdy ma miejsce pewna akcja, a więc pewna kolejność zdarzeń. Przy opisie chodzi zaś o zgodnę z rzeczywistością ujęcie cech przedmiotu, przy czym wybrać należy pewien określony punkt widzenia. W pracy naszej spotykamy się z tym zwłaszcza objawem, że dzieciom rozróżniczkowanie tych form sprawia duże trudności. Z tego też powodu trzeba ćwiczenia te stosować często, zważając jednak na stopniowanie trudności. Stopniowanie tych trudności wyraźnie występuje w programie, który przewiduje opis jako ćwiczenie w mówieniu w kl. III, ćwiczenie w pisaniu w kl. IV i to jedynie próby opisu. Właściwy opis występuje dopiero w kl. V.

W odniesieniu do opisu zaznaczyć pragnę, że niektórzy metodycy rozróżniają opis wyliczający i zabarwiony. Jedni z nich są zwolennikami formy czystej czyli wyliczającej, inni zaś zabarwionej dają pierwszeństwo jako wymagającej od piszącego większej inteligencji i umiejętności ujmowania w słowa swoich spostrzeżeń.

Z własnej praktyki wiem, że istotnie tylko inteligentne uczennice zdolne są do ujęcia swych spostrzeżeń w opisie zabarwionym. Mniej zdolne zdobywają się jedynie na opis wyliczający. Opis zabarwiony może być uczuciowy lub uzupełniony fantazją.

Opis zabarwiony ma większą wartość, jeżeli chodzi o kształcenie zdolności stylistycznych niż opis wyliczający, który może prowadzić do pewnego szablonu zwłaszcza przy przesadnych wymaganiach uczącego. I dlatego, chociaż zaczynamy od stosowania opisu wyliczającego, należało by dzieci stopniowo wdrażać do stosowania opisu zabarwionego.

Wracając jednak do opisu jako formy stosowanej na poziomie kl. V podkreślam, że program przewiduje opis przedmiotów oraz sytuacyj na podstawie obserwacji i wspomnień. *Opis sytuacji* jest trudniejszy niż opis przedmiotu, toteż należy wybierać jako początkowe tematy opisu sytuacje proste, nieskomplikowane i stopniowo dopiero wprowadzać trudniejsze.

Z opisem sytuacji mamy do czynienia wtedy, gdy bierzemy pod uwagę okoliczności życiowe pewnej postaci. Może on więc być oparty na obserwacji w terenie względnie obrazu lub też na lekturze. Ażeby opis sytuacji był jasny, zatrzymujemy to, co uchwycimy w biegu życia, i opisujemy przekrój danej akcji czy momentu. Tematy charakterystyczne: 1. „Na przystanku tramwajowym — wypadek". 2. „Na przerwie — komiczne zderzenie".

Nowymi formami występującymi po raz pierwszy na poziomie kl. V są *streszczania przeczytanych krótkich całości* oraz wypracowania na tematy łatwe zaczerpnięte z lektury. Specjalnie duże trudności nastręcza streszczanie. Należy dzieci więc wdrażać możliwie najwcześniej do odróżniania rzeczy istotnych od drugorzędnych, tak aby streszczenie oddało istotnie najważniejszą treść. Z czytanek w kl. V nadają się do tego czytanki, mające wyraźniej zaznaczającą się akcję np. „Stłuczona szyba", „Na nartach", „W Buczynowej turni", „Powódź".

Pewne części większych czytanek w sposób widoczny dzielące się na odrębne obrazy można potraktować jako całość i streszczać jedną tylko dowolną część czytanki np. „Z życia Marszałka Piłsudskiego", „Bobry", „KOP." Przy opracowywaniu czytanek treści opisowej nie jest wskazane stosować ich pisemne streszczanie.

W odniesieniu do *wypracowań* na tematy zaczerpnięte *z lektury* tematy te mogą być oparte na lekturze albo szkolnej albo domowej lub też uzupełniającej. W wypracowaniach tych chodzi głównie o wyróżnianie postaci, ich czynów i pobudek działania, przebiegu wydarzeń itp. Przykłady z czytanek: „Jak Wilk i Bia-

łas pomagają sobie w zajęciach?" („Górniczy stan") — „Jak pracują żołnierze Kopu?" („KOP") — „Która z osób występujących w książce Morcinka *Łysek z pokładu Idy* podoba nam się najwięcej i dlaczego?" — „Dlaczego Kraków jest celem licznych wycieczek?" („O dawnym Krakowie").

Wypracowania na tematy z lektury są poza tym również dla nas sprawdzianem — zwłaszcza w odniesieniu do lektury domowej i uzupełniającej — czy uczniowie polecone utwory przeczytali oraz czy zrozumieli je.

Jedną z dalszych form ćwiczeń stylistycznych stosowanych na poziomie kl. V — to listy do osób bliskich i znajomych i korespondencja międzyszkolna. Co do tej formy ćwiczeń stylistycznych zaznaczam, że listy pisać należy okolicznościowo, a więc w okresie świąt, z okazji ważniejszych wydarzeń (np. w związku z przyjazdem Pana Prezydenta Rzeczypospolitej; Kongres; Targi Poznańskie).

Prócz tego dla pogłębienia materiału z geografii, historii i także zebrania potrzebnego materiału do języka polskiego ma wielkie znaczenie korespondencja międzyszkolna. Prowadzenie korespondencji międzyszkolnej napotyka jednak na poważne trudności. Zwykle bowiem zauważymy tu złą organizację pracy. Listy są często jednostronne, szablonowe, brak w nich materiału treściowego, istotnie naukowego. Również pod względem stylistycznym listy często są źle ujęte. Ażeby temu zapobiec (sama prowadzę korespondencję międzyszkolną na poziomie kl. V), dzielę klasę na grupy. Każda grupa opracowuje pewien fragment zasadniczego tematu (np. o Poznaniu) tak jednak, by prace poszczególnych grup tworzyły całość. Organizując w ten sposób pracę, osiągałam dwa cele: 1. dzieci gromadziły samodzielnie potrzebny materiał; 2. listy dały odbiorczyniom dużo materiału treściowego. Klasa moja nigdy tak opracowanych listów nie otrzymała. Było by więc rzeczą wskazaną przy wymianie listów porozumiewać się co do sposobu ujmowania i prowadzenia korespondencji międzyszkolnej uczących języka polskiego w odnośnych szkołach. Przekonałam się bowiem, że w ten sposób postępując osiągałam zawsze lepsze wyniki.

Ćwiczenia stylistyczne powyżej wymienione należy pisać i w domu i w szkole. Poza tym od czasu do czasu stosować należy wypracowania klasowe tak zwane sprawdziany, których zadaniem jest sprawdzenie, czy dzieci opanowały dane

formy, programem przewidzianych ćwiczeń stylistycznych. W związku z tym, jakkolwiek wszystkie formy winny się przeplatać, jedna z nich w danym okresie winna przeważać.

„Jednym ze środków, przyczyniających się do wyrobienia swobodnego własnego języka, jest dobór właściwych tematów. Temat powinien interesować dziecko i nie przekraczać poziomu umysłowego i stopnia rozwoju psychicznego w danym wieku. Tematy zatem powinny przede wszystkim wiązać się z przeżyciami ucznia, z jego obserwacjami i zainteresowaniami. Powinny one być sformułowane w sposób jasny i niedwuznaczny, pozostawiać jednak swobodę wypowiadania się stosownie do zainteresowań i właściwości każdego ucznia. Na szczeblu drugim można dawać tematy do wyboru, przy czym jednak należy pamiętać, aby były powiązane jakimś momentem wspólnym, a więc jednakową formą lub jednakowym zasadniczym momentem treści. Jest to konieczne ze względu na omawianie wypracowań, które powinno stanowić normalną lekcję, dającą korzyści wszystkim uczniom. Tematy, oparte o lekturę, powinny również skłaniać ucznia do samodzielnej pracy umysłowej i językowej".

Takie wskazania podaje program na str. 257 i 258 w sprawie doboru tematu. Reasumując te wskazania podkreślam, że było by pożądanym, aby dzieci kl. V wspólnie ustalały tematy, gdyż tematy te pozwalają dzieciom na jak najbardziej samorzutne wypowiadanie się. Z tego też powodu należało by sposób ten częściej stosować. Jest rzeczą zrozumiałą, że wypracowania pisemne muszą się jak najściślej łączyć z pozostałymi działami języka ojczystego tudzież z całością pracy szkolnej. W ten sposób każdy przedmiot naukowy, każda lekcja wysunąć mogą ciekawy temat, nadający się do opracowania piśmiennego.

Ważną rzeczą jest samo ujęcie tematu. Temat musi być tak ujęty, ażeby dziecko z góry wiedziało, w jakiej formie należy ćwiczenia napisać, a więc: „Jak to było na wakacjach?" (opowiadanie); „Miły dzień moich wakacji" (sprawozdanie); „Nasza uroczystość szkolna" (sprawozdanie); „Imieniny Pana Prezydenta" (opowiadanie); „Byłem na cmentarzu" (opowiadanie); „Cmentarz w Dniu Zadusznym" (opis), „Moja teka szkolna" (opis); „Nasza szkoła" (opis). Jeżeli mimo dokładnie sprecyzowanego tematu dzieci mają wątpliwości, należy im wyjaśnić, o jaką formę ujęcia treści chodzi.

Dalej z programu kl. V wynika, że uczniowie mają się wdrażać do porządkowania opracowywanego materiału naukowego. Ćwiczenia w tym zakresie występują w związku z wszystkimi działami pracy na lekcjach języka polskiego, a więc przy czytaniu, mówieniu i pisaniu. Należy przeto żądać od uczniów kl. V, aby przystępując do pisania wypracowania, poprzednio

uświadomili sobie i uporządkowali cały materiał, który użyją do opracowania danego tematu.

Odnośnie do poprawy ćwiczeń pisemnych program na str. 259 i 260 podaje, że należy stosować znaki umówione już stopniowo od klasy III. Poprawia się wypracowania na specjalnej lekcji stosując następujący tok postępowania:

Przeglądając pracę oznacza się błędy umówionymi znakami. Przed rozdaniem omawia się błędy charakterystyczne dla danego rodzaju wypracowania oraz błędy typowe dla danej grupy dzieci. Wszystkie te uwagi opierać należy na konkretnym materiale zaczerpniętym z wypracowań. Odbywa to się w ten sposób, że nauczyciel przy przeglądaniu wypracowań wybiera typowe i na tych wypracowaniach (bez podania autorów) omawia z dziećmi dodatnie i ujemne ich strony. Następnie rozdaje je dzieciom pozostawiając im czas do zastanowienia się nad wskazanymi błędami. Stwierdzone braki winien nauczyciel wykorzeniać w dalszej pracy w czasie odpowiednich ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych i słownikowych.

Bardzo ważną jest rzeczą, by po upływie pewnego czasu polecić dzieciom ten sam temat raz jeszcze opracować. Nie chodzi tu o przepisanie, lecz o inne ujęcie tego samego tematu. Forma pozostaje ta sama, temat zaś jest obszerniej wzgl krócej opracowany.

Powtórna ta redakcja wypracowania piśmiennego ma dla uczącego to znaczenie, że wykazuje, jakie postępy uczynił uczeń w międzyczasie; uczniowi zaś pozwala stwierdzić, co poprzednio było niewłaściwie ujęte i jak należy to poprawić. Stosowanie tego sposobu ułatwia mu i przyspiesza rozwój samokrytycyzmu.

Ażeby racjonalnie na poziomie kl. V prowadzić ćwiczenia stylistyczne, pamiętać należy przy opracowywaniu rocznego rozkładu materiału o tym, aby każdej z wymienionych form ćwiczeń stylistycznych wyznaczyć odpowiednie miejsce. Nie należy jednak w nim wymieniać ściśle sprecyzowanego tematu, gdyż te w ciągu całorocznej pracy szkolnej dostosowane być muszą do aktualnych zagadnień i łączyć się mają z całokształtem pracy szkolnej.

Poznań *Stanisława Menzlowa*

ĆWICZENIA STYLISTYCZNE NA DRUGIM I TRZECIM STOPNIU NAUCZANIA

Język polski, nazwany w programie szkoły powszechnej przedmiotem ogniskowym, zawiera w sobie wiele celów poznawczych i wychowawczych. Z tych też względów planowanie pracy i wykorzystanie czasu, by w każdej dziedzinie nauczania osiągnąć pozytywne wyniki, wymaga nie tylko dużo pracy i głębokiego namysłu, ale umiejętności takiego łączenia zagadnień, aby jedna część pracy była wprowadzeniem do drugiej, jej podstawą w przygotowaniu formalnym.

Niejednokrotnie wysuwa się słuszne zresztą żądanie, by uczeń potrafił zawsze napisać to, co mówi. Jeśli żądanie takie skierowane do ucznia ma mieć swą rację, musimy dać mu temat do mówienia nie przez narzucenie mu zagadnienia, lecz przez danie mu możności przeżycia tematu a następnie przez wspólne opracowanie słowne. Wykorzystanie tej pracy dla opracowania piśmiennego stanowi moment zahaczenia jednego działu pracy o drugi, co jest zresztą koniecznością metodyczną; natomiast sposób podejścia do pracy, położenia szczególnego nacisku na ten czy inny odcinek pracy to zagadnienie pierwszorzędnej wagi, stanowiące o wynikach całości pracy.

Jednym z działów wymagających dużo bardzo pracy w języku polskim są piśmienne ćwiczenia stylistyczne, już choćby dlatego, iż technika samodzielnego pisania, zarówno dla dzieci jak zresztą i dla starszych, jest bardziej skomplikowana od techniki mówienia czy czytania; toteż w programie postępuje za tamtymi. Trudność postawienia piśmiennych ćwiczeń stylistycznych na odpowiednim poziomie sprawia i ten fakt, iż w dziale tym konieczna jest dłuższa praca specjalisty, który by mógł dobrze poznać psychikę oddanej mu grupy dzieci i wraz z jej rozwojem podążać w pracy, wykorzystując subiektywne środowisko dzieci w każdej fazie ich rozwoju. W naszych opracowaniach metodycznych odczuwa się mimo dość obfitej literatury brak książki traktującej zagadnienie głęboko i wszechstronnie, która by oparta o gruntowną znajomość rozwoju duchowego dziecka dawała nauczycielstwu wskazówki do planowania i realizacji pracy w tym zakresie. Fakt ten występuje tym jaskrawiej, iż nowe programy silnie podkreślają znaczenie prac piś-

miennych, rozszerzając ich zakres do dziedzin życia praktycznego, społecznego i żądają pozytywnych wyników. Z tych względów przy planowaniu i przygotowywaniu prac piśmiennych musimy bardziej wejrzeć w środowisko dziecka i jego przeżycia duchowe, aby z przerabianego materiału ustnego do prac piśmiennych wybrać to, co na prawdę znajdzie oparcie w obserwacji dziecka i w jego przeżyciach.

Innym razem przygotowanie słowne okaże się dla dziecka zbyt powierzchownym a zatem nie dającym zadowalających wyników. Dotyczy to zarówno opisów, opowiadań jak i opracowań z lektury. Jedną z najbardziej celowych form przygotowań do prac piśmiennych jest praca samego ucznia wykonana pojedynczo lub nawet lepiej grupowo. Może nią być zarówno wycieczka (celem obejrzenia osiedla, starego zamku lub kościoła) jak też zrobienie karmników czy budek dla ptaków i następnie obserwacja ich celowości. W dziale lektury, przy jej omawianiu, nawiązanie do bliskich lub znanych zdarzeń uprzystępni jej zrozumienie oraz zbliży dzieci do zagadnień wysuniętych w utworze. Ten sposób podejścia do pracy da dzieciom możność uczynienia samodzielnych spostrzeżeń, nauczy je patrzeć, wzbogacać w sposób naturalny swój zasób słownikowy. Przez omawianie prac i spostrzeżeń uzupełniamy i poprawiamy słownik dzieci oraz kształcimy wyobraźnię odtwórczą.

Mimo iż wypracowania piśmienne powinny służyć do wyrabiania samodzielności uczniów w pracy, muszą być przez nauczyciela dyskretnie kierowane. W pracy przygotowawczej nie narzucając swego zdania nauczyciel musi dbać o wszechstronny rozwój młodzieży i nie zadając gwałtu właściwościom indywidualnym kierować jej spostrzeżenia na tory najwłaściwsze. W ten sposób, w oparciu o spostrzeżenia, wyrabiać można zdolność słownego wypowiadania się.

Dobór i sformułowanie tematu muszą być dokonane bardzo umiejętnie, mają one być dla dzieci jasne i zrozumiałe. Niejednokrotnie możemy opracowywać dla ćwiczeń w mówieniu temat obszerny, zaś na samą pracę dawać go w zakresie węższym dostosowanym do umysłowości dziecka, gdyż w tej pracy pozostaje ono bardziej samodzielne, a tym samym napotyka na większe trudności.

Omawiając np. cykl pogadanek, czytanek lub wierszy na tematy związane z wiosną polecamy obserwacje przylotu ptaków czy wiosny w polu, lesie albo parku, i te tematy (najlepiej dwa do wy-

boru) jako bardziej dla dzieci interesujące, bo bliższe dla uchwycenia spostrzeżeniowego, dajemy do opracowania piśmiennego. Samodzielność przy opracowaniu możliwa przy uwzględnieniu dających się pokonać trudności związanych z tematem jest najlepszym środkiem dla osiągnięcia twórczego wysiłku umysłowego, który się objawia przy pracy płynącej nie tyle z nakazu opracowania danego tematu, ile z zainteresowania wzbudzonego obserwacją lub też wywołanego w czasie przygotowania tematu. W dziedzinie wyrobienia językowego nie możemy jednak żądać od dzieci ciągłej twórczości Prawda, że dziecko posiada swój odrębny styl (dla nas starszych nie poprawny ale dla dziecka dobry), musimy więc bez zadania gwałtu dzieciom omawiać ich prace, ale główny nacisk, poza bezpośrednim przygotowywaniem do pracy piśmiennej, położyć trzeba na czytanie i streszczanie specjalnie dobrze dostosowanych opisów i opowiadań, aby te mogły stać się wzorem dla wypracowań samodzielnych. W sprawie stosowania lub odrzucania planu nie można obrać zdecydowanego stanowiska, trzeba przyjąć zasadę, iż dobrze skonstruowane opracowanie przygotowawcze powinno zastąpić plan — i tak bodaj też zwykle jest. Dzieci same niezbyt chętnie korzystają z planu, nawet wtedy, gdy go sobie ułożą; jeśli jednak któreś z dzieci chce z niego korzystać, nie należy mu przeszkadzać, będzie to jego indywidualny sposób pracy.

Stanowczo odrzucać należy wspólne opracowywanie planu dla całego zespołu, jako zabijające samodzielność i hamujące pracę, a także zerwać z sugerowaniem tradycyjnego planu wprowadzającego wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Opracowania przygotowawczego nie należy rozumieć jako dyskretnego narzucania planu przez nauczyciela, gdyż praca ta w przeważnej części opiera się na wypowiedzeniach tych dzieci, które swoje spostrzeżenia przeżywają najbardziej i te w pracy zamieszczają. Opracowanie w swym rezultacie nie ma dać najbardziej zbliżonej postaci dobrego wypracowania, lecz wzbogacić zasób wiadomości formalnych i bogactwa słownikowego, i to w stopniu wyższym niż go zużyją w pracy piśmiennej, a to dla umożliwienia im swobodnego, płynącego z zainteresowań, doboru treści oraz dla uniknięcia monotonii stylistycznej. Ćwiczenia stylistyczne na drugim i trzecim stopniu nauczania stanowią pewną odrębną całość, choć są naturalnym ciągiem pracy lat poprzednich. Treść mają tu stano-

wić począwszy od klasy piątej do siódmej włącznie opowiadania na tematy z życia bieżącego, opisy na podstawie obserwacji i wspomnień, tematy z lektury oraz korespondencja międzyszkolna. Przy opracowaniu tych tematów należy uwzględnić stopniowe nasilenie trudności. Tu szczególnie łatwo zorientuje się nauczyciel, który będzie miał możność prowadzenia tej samej klasy przez trzy lata.

Przy sposobności należy podkreślić, że w żadnym przedmiocie częste zmiany nauczycieli nie odbijają się tak ujemnie jak w języku polskim i to w dziale ćwiczeń stylistycznych. Gubi się ciągłość pracy, zmusza dzieci do przystosowania do nowych wymagań. W klasie szóstej opisy i opowiadania występują w formie trudniejszej, poza tym zjawia się nowa forma pracy w postaci protokółu z zebrań organizacji uczniowskich oraz listy do osób nieznajomych i instytucji. Klasa siódma prócz umiejętności przygotowania materiału do przemówień, opracowania własnego życiorysu i pisania charakterystyki osób powinna osiągnąć umiejętność swobodnego wypowiadania się w piśmie. Umyślnie podkreślam to nastawienie pracy do potrzeb życia praktycznego. Jest ono ważne właśnie w tych czasach, kiedy wskutek złych warunków pracy oraz braku nastawienia nauki szkolnej do celów praktycznych w starszych programach młodzież po wyjściu ze szkoły (nie umiejąc korzystać z nabytych wiadomości) niechętnie brała książkę czy pióro, co stało się, jak wiadomo, jednym z powodów powrotnego analfabetyzmu.

Ćwiczeniom stylistycznym o nastawieniu praktycznym i społecznym poświęcić musimy specjalną uwagę. Tematy do opracowań brać należy z normalnych warunków życiowych. W korespondencji międzyszkolnej prócz opracowania treści zwrócić należy uwagę na wysyłanie listów w kopertach poprawnie zaadresowanych. Protokóły winny być pisane z zebrań organizacji uczniowskich, w których dzieci są członkami i biorą czynny udział i to z zebrań zwykłych, a nie specjalnie zwołanych dla opracowania protokołu. W niektórych wypadkach prace o charakterze praktycznym wykonać możemy na lekcjach historii (szczególnie w klasie VII), co nam odciąży ilość prac piśmiennych na lekcjach języka polskiego i połączy te prace z zagadnieniami tam właśnie opracowywanymi.

Między klasą piątą a siódmą zachodzą duże różnice spowodowane przede wszystkim tym, iż dzieci w tym okresie wieku przechodzą szybko stadia rozwoju fizycznego i duchowego. Program nauki

oparty na podstawach psychologicznych sprzyja rozwojowi dziecka oraz pogłębia jego zainteresowania. I tak w klasie piątej należy pogłębić tematy związane z porami roku oraz z pracami wykonywanymi przez dziecko. Dzieci klasy szóstej odczuwają większą potrzebę korespondencji szukając w niej wymiany myśli. Już w klasie szóstej występują zainteresowania przygodami i wycieczkami; dzieci opisują chętnie własne przeżycia w tej dziedzinie oraz szukają ich w lekturze. W klasie siódmej występuje nasilenie w tej dziedzinie.

Niemniej ważną rzeczą od przygotowania wypracowań piśmiennych jest p r z e p r o w a d z e n i e i c h p o p r a w y, zarówno pod względem stylu jak i ortografii. Korekta pracy ucznia wymaga uchwycenia przez nauczyciela tak stron dobrych jak i ujemnych a to dla wykorzystania ich przy omawianiu, jako też sprawiedliwej oceny ucznia. Częste jest zjawisko, iż pracę ocenia się na podstawie ilości błędów, zwykle ortograficznych. Nie jest to sprawiedliwe, należy więc w razie potrzeby ocenić styl lub kształtne pismo. Dobry stopień np. z ortografii przy złym za brzydkie pismo staje się podstawą do radości i postanowienia poprawy pisma, gdyż chroni dziecko przed rezygnacją dając mu poczucie własnej wartości, możności poprawy i przeświadczenie sprawiedliwej oceny.

Dla zorientowania dzieci w wykonanej pracy należy zarówno dobre jak i złe wypracowania omówić, ale nie wymieniając imiennie. Przy omawianiu prac należy wciągnąć dzieci do współpracy nad poprawą stylu przez wyszukiwanie błędów językowych i nadawanie im poprawnej formy. Pozostaje sprawa błędów ortograficznych. Wychodząc z założeń metody wyrazowej dającej dziecku obraz wyrazu jako całości nie należy dopuszczać do obserwacji błędu, gdyż dziecko popełnia błąd przez zapomnienie jego poprawnego wyglądu oraz przez obserwacje fałszywego obrazu. W wypadku spotkania błędu należy wyraz przekreślić, aby błąd był niewidoczny; następnie napisać czarnym atramentem poprawnie, by obraz ten był jak najbardziej naturalny. Wśród naszych dzieci przeważa typ wzrokowy, łatwo utrwalający sobie błędny obraz wyrazu; dlatego też należy unikać pozostawienia wyrazu niepoprawionego w celu przeprowadzenia korekty przez dziecko. Z tych też względów trzeba by przy sporządzaniu tablic ortograficznych (mających być pomocą do utrwalenia wzrokowego wyrazu) unikać specjalnego wyodrębniania części wyrazu przy pomocy kolorowania, gdyż rozjaśnia to wprawdzie część

wyrazu, natomiast skutecznie rozbija jego całość obrazową, poza tym powoduje nerwowe napięcie przy pisaniu tego wyrazu wskutek nastawienia, że właśnie w tym wyrazie łatwo można błąd popełnić. Czynniki te osłabiają pewność dziecka, którą przecież miała mu dać tablica ortograficzna.

Nie można jednak błędów ortograficznych pozostawić bez omówienia, gdyż na drugim i trzecim stopniu nauczania już samo bogactwo wyrazów powoduje to, iż musimy dziecku wpoić zasady ortografii, którymi ma się posługiwać w pracach piśmiennych. W każdej pracy piśmiennej, u pewnej grupy dzieci, powtarzają się te same lub podobne błędy. Przy omówieniu wypracowania z klasą należy wyrazy te wyodrębnić w omawianiu, bądź wypisać na tablicy i omówić ich formę poprawną. Osiągniemy tu dwa cele: utrwalimy obraz wyrazu i wyszukamy wspólnie z klasą uzasadnienie takiej a nie innej pisowni. Wyjdzie to na pożytek szczególnie przy posługiwaniu się wyrazami o nowej pisowni, której dzieci wzrokowo sobie jeszcze nie przyswoiły, gdyż z konieczności posługują się, zwłaszcza w dziale lektury, książkami starymi. Współudział klasy w omawianiu prac, słowna korekta stylu jest dalszym ciągiem samodzielnej pracy ucznia. Omawiania nie należy zacieśniać do pracy wykonanej w zeszycie. Trzeba odwołać się do obserwacji, pod których wpływem praca powstała, wykazać zgodność lub rozbieżność z poczynionymi spostrzeżeniami, gdyż wtedy dopiero wywołamy zadowolenie z pracy.

Królowa Wola (woj. warszawskie) *Wiktor Stępniewicz*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Szkoła w niebezpieczeństwie. (Nr 13/1937).

Ujemny wpływ pewnych jednostek na dzieci zauważamy nie tylko w miastach, lecz coraz to częściej i na wsi. Mam w tym wypadku na myśli reemigrantów, których spotykamy prawie w każdej wiosce. Oni to opowiadają o tym, co widzieli i słyszeli na szerokim świecie, rzeczy możliwe i niemożliwe, najczęściej złe. Dla wywołania większego zachwytu koloryzują odpowiednio te opowiadania. Pełno w nich słów nieprzyzwoitych, grubiańskich, pełno brudu i zepsucia. Rozmów tych słuchają chciwie starzy, młodzi i dzieci, w których duszach żłobią one ślady niezatarte. Tego dziecko nie zapomni. Lecz na słowach się nie kończy. Często nie brak i złych przykładów.

Zło szerzy się w sposób bardzo szybki, zastraszający. Wpływ domu idzie w jednym kierunku, często złym (np. namawianie do nieposłuszeństwa, bijatyk, kradzieży, wyrządzania szkód itp.), a wpływ szkoły w kierunku przeciwnym. W wielu domach prowadzi się wobec dzieci rozmowy lekceważące na temat szkoły (krytykuje się jej pociągnięcia, robi się złośliwe uwagi). Niech sprawy ważne, wymagające oświetlenia i wyjaśnienia a dotyczące życia i pracy w szkole, będą omawiane w gronie osób starszych, a nie przy dzieciach.

Trzeba złu wypowiedzieć walkę, trzeba zastosować środki zapobiegawcze, by zarazę zlokalizować i zlikwidować zawczasu. Trzeba zespolić i skoordynować wszystkie możliwe środki ku temu, gdyż w przeciwnym razie nasze działanie będzie jednostkowe, oderwane i niezharmonizowane. Sądzę, że największe korzyści da nam stała i harmonijna współpraca domu i całego społeczeństwa ze szkołą.

Ale jak postąpić wobec faktu unikania przez liczne jednostki szkoły i spraw z nią związanych? Wiadomo, że same do nas nie przyjdą. Musimy pierwsi zbliżyć się do nich i to osobiście. Sposobności do tego dostarczają nam różne okoliczności, jak uroczystości szkolne, uroczystości miejscowe, zebrania itp. Pozyskanie rodziców umożliwi nam usunięcie wielu bolączek z życia szkoły i pracę w wspólnym wysiłku dla dobra ich dzieci.

Wielką rolę w zbliżeniu domu i społeczeństwa do szkoły winna odegrać prasa codzienna i periodyczna, wskazując na konieczność wzajemnego porozumiewania się domu i szkoły i na korzyści, jakie tak zorganizowana praca przyniesie. Podobną rolę co prasa winno spełnić radio, które w swoim programie może np. raz w miesiącu umieścić pogadankę na temat współpracy całego społeczeństwa i domu ze szkołą nad wychowywaniem dzieci. Tak samo zagadnienie to winno być poruszane na zebraniach różnych towarzystw, zwłaszcza na zebraniach młodzieży i rodziców.

Za stan naukowy dzieci odpowiada wyłącznie szkoła, lecz za stan wychowawczy dzieci jest odpowiedzialne całe społeczeństwo. Musimy wszyscy stanąć do walki ze złem, by zapewnić młodzieży lepsze, jaśniejsze i radośniejsze jutro.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Sz. Cerekwicki*

Czy nie jesteśmy zbyt jednostronni w wychowaniu? (Nr 17/1936)

Pytanie to nie jest łatwe do rozstrzygnięcia. Sam bowiem wyraz „wychowanie“ zawiera w sobie tendencję prowadzenia ucznia w określonym kierunku przez wychowawcę wzgl. programy i ustawy. Można jednak mówić o mniejszej lub większej jednostronności wzgl. bezstronności w wychowaniu.

Ponieważ, moim zdaniem, absolutnie w rubryce „Nasze Echa“ zagadnienia tego rozstrzygnąć się nie da, dlatego proponowałbym następujące wyjście z tej sytuacji. Ci z Szan. Czytelników, których te zagadnienia interesują, winni przestudiować co najmniej podane poniżej dzieła, a następnie można by na ten temat podyskutować. Wątpię, czy na innej drodze da się znaleźć wspólny język, który by pozwolił na zadowalającą odpowiedź: Sł. Czerwińskiego: *O nowy ideał wychowawczy*, Russela: *Wychowanie a ustrój społeczny*, Hessena i Hansa: *Szkolnictwo w Rosji Sowieckiej*, Gentilego: *Reforma wychowania*, Kriecka: *Wychowanie narodowo-polityczne w Niemczech*, prof. dra Mysłakowskiego: *Państwo a wychowanie*, Russela: *Poglądy i widoki nauki współczesnej*.

Po przestudiowaniu uważnym, powolnym, wytrwałym wysunie się tyle zastrzeżeń i różnego gatunku wątpliwości, że człowiek wzdrygnie się właśnie wówczas przed udzieleniem określonej i pewnej odpowiedzi.

Nie znaczy to, by czytanie nie przyniosło korzyści. Przeciwnie, jeżeli uświadomi ono czytelnika o trudnościach, jakie spotyka się w założeniu wychowania bezstronnego, to korzyść będzie już bardzo znaczna.

Zbytnia jednostronność bezwzględnie istnieje i długo będzie jeszcze pokutować w szkolnictwie europejskim, szczególnie na wschodzie Europy. M. i. ma ona miejsce z tego powodu, że do niedawna psychika dziecka uważana była za miniaturę psyche dorosłego. Badania psychologiczne otworzyły nam oczy (chociaż niezupełnie), nie przyniosły jednak dotychczas tych pozytywnych rozwiązań praktycznych, jakich poszukujemy i na jakie z upragnieniem czekamy.

Jeszcze trzeba mieć na uwadze także ogrom nawyków, wsączonych w siebie przez ludzkość w ciągu długich wieków, a jakie my dziś jeszcze dziedziczymy. Nawyki te nie zawsze pozwalają nam unikać jednostronności w wychowaniu. Nie bez znaczenia dla zagadnienia pozostaje także dzisiejsze położenie gospodarcze i polityczne świata. Uwarunkowuje ono w wielkiej mierze kierunek wychowania, jego metody i formy, które podsycają niejednokrotnie jednostronność i tendencję, a tym samym czyni wychowanie nienaturalnym, skierowuje je bowiem ku utylitarnym, doczesnym celom i to celom ogromnie szybko przemijającym.

Jedno jest pewne: wychowanie jednostronne daje zbyt jednostronne wyniki, jednostronne korzyści i zaleca ludziom zbyt jednostronne recepty, by mogły w przyszłości uszczęśliwić ludzkość, uczynić człowieka lepszym i szczęśliwszym. A to jest przecież funkcją wychowania.

Katowice *Zygmunt Gryń*

DR KREDEL PROPAGUJE KULTURĘ POLSKĄ... NIECHCĄCY

W nr 52 dodatku *Deutschland und Polen* wychodzącego jako dodatek do *Ostdeutsche Morgenpost* dr Kredel w artykule pt. „Nazwiska niemieckie w Polsce“ odkrywa Amerykę, stwierdzając, że we wszystkich dziedzinach życia umysłowego, politycznego i gospodarczego napotyka się nazwiska niemieckie. W dalszym ciągu wymienia tych Polaków, którzy noszą nazwiska niemieckie. Dr Kredel wnosi z tego o wielkim wpływie kultury niemieckiej na Polskę i uważa to za szczególny tytuł do dumy dla Niemców. W ten sposób usiłuje nas zgnębić i poniżyć.

Osiąga jednak skutek wręcz niezamierzony. Zdobywa naszą szczerą wdzięczność i podziękowanie za bezinteresowną choć niezamierzoną propagandę kultury polskiej, której siła atrakcyjna była tak wielka, że przyciągała obcokrajowców i asymilowała ich już w pierwszym pokoleniu, tak że stawali się żarliwymi Polakami. Nie przyciągały ich ani zaszczyty, których im naród polski dać nie mógł, ani potęga czy wielkość Państwa, ale właśnie wspaniały blask kultury polskiej, podbijającej ludzi obcej krwi nawet wówczas, gdy więzy polityczne krępowały naród polski.

Tymczasem kulturze niemieckiej musiał torować drogę zawsze miecz i pożoga. Dopiero po wytępieniu słowiańskich plemion nadłabskich i nadodrzańskich, po wycięciu Prusów pogańskich na zdobytych ziemiach można było zaprowadzać kulturę niemiecką.

Wracając do nazwisk wymienionych przez dr Kredela spotykamy na wstępie nazwisko Lindego. Urzędnik pruski po 10 latach pobytu w Polsce stał się wielkim lingwistą polskim. Czyjaż to zasługa, jeśli nie kultury polskiej. Albo Pol, syn austriackiego urzędnika!

A czyjaż to zasługa, jeśli Kazimierz Przerwa-Tetmajer pisze:

„Synku mój mały! Obcobrzmiące nazwisko będziesz nosił —
wiedz, że twój dziad na polskiej łące
trawę krwią swą zrosił,
że tej krwi kropla na twe czoło
wieczystym padła znakiem,
że, z nazwy Niemiec, szablą gołą
zatwierdził się Polakiem!“

I to każe mu tym żarliwiej kochać Polskę:

...„a wiedz, że my dwa razy
za nasze obcobrzmiące imię,
kochać kraj musim więcej —
i przyjdzie stanąć w armat dymie
dwakroć nam trza goręcej“.

Podobnie Or-Ot (Artur Oppmann) w wierszu pt. „Za kroplę mojej niemieckiej krwi“ pisze:

„A jeśli kiedy o ludów świcie
Będzie potrzeba ofiarę nieść,
To ci, o ziemio, złożę swe życie,
Byle usłyszeć czekaną wieść!
I na tej świętej, rodzimej glebie
Z uśmiechem szczęścia oddam za Ciebie
Ostatnią kroplę niemieckiej krwi!“

Jeśli kultura polska wywierała taki wpływ na ludzi obcej krwi, już w pierwszym pokoleniu, to nie jest to chyba dowodem mocy kultury niemieckiej, ale jej słabości.

Wyspa łużycka natomiast, tkwiąca do dziś w sercu Niemiec, dowodzi czegoś innego: nieatrakcyjności kultury niemieckiej. *

ATLASY NIEMIECKIE I PAKT NIEAGRESJI

Mimo stałych i systematycznie powtarzanych przez stronę niemiecką deklaracyj o pilnym respektowaniu przez siebie paktu o nieagresję z 1934 roku i równoczesnym wytykaniu stronie polskiej odstępstw od litery i ducha tego paktu, jesteśmy świadkami uprawiania przez stronę niemiecką sabotażu paktu w formach, nie rzucających się coprawda ostro w oczy, ale zato niemniej zdecydowanych i efektywnych. Jedną z tych form, to podręczniki szkolne, pisma dla młodzieży, książki i atlasy, pełne argumentów rewizjonistycznych i akcentów antypolskich, wtłaczanych systematycznie i planowo w głowy młodzieży i urabiające tę młodzież w duchu odwetu i rewanżu.

Klasycznym przykładem na tak spreparowaną w całej swej rozciągłości sprzeczną z paktem nieagresji dywersję antypolską stanowi atlas, wydany przez dra J. von Leersa i dra Konrada Frenzla w roku 1936 (trzecie wydanie), a zajmujący się historią Niemiec od roku 1914 do chwili obecnej.

W przedmowie do tego atlasu mówi się o tym, że po wojnie światowej, którą Niemcy prowadziły przeciwko całemu światu, pozostała tylko „reszta Rzeszy“. Atlas ma więc za zadanie odtworzyć właściwy stan rzeczy i przedstawić „granice, narzucone przez gwałt, wymuszone na Niemcach przez dyktat pokojowy, granice narodu, gdzie znajdują się ostatnie niemieckie wioski, granice kultury niemieckiej, gdzie jeszcze kamienie mówią o niemczyźnie, wtedy, gdy ludzie milczą...“

W atlasie liczbę Niemców w Polsce ocenia się na 1 430 000. (Liczba ta jest nieustalona, płynna, raz Niemcy mówią o 1 100 000, raz o 1 500 000, kiedyindziej znowu aż o 2 000 000). Przy tym ma tu chodzić tylko o przynależność językową, gdyż Niemców w ogóle ma być dużo więcej. („...dem Volkstum nach ist der deutsche Anteil viel stärker“). Na mapie, zatytułowanej: „Narodowości i język w Europie“, Kaszubów określono jako narodowość odrębną. Województwa zachodnie (Pomorze i Poznańskie) zostały określone jako ziemie „zrabowane“ („ohne Abstimmung geraubte Länder“), a granica polsko-niemiecka, to — oczywiście — „krwawiąca granica“ („blutende Grenze“).

Dużo takich prowokujących momentów znajdujemy również na mapkach, poświęconych niemieckim „walkom zbrojnym“, a przedstawiającym m. i. Śląsk. Jednak do szczytu zuchwalstwa dochodzą wydawcy, zamieszczając w atlasie mapę pt. „Niemieckie obszary językowe i kulturalne poza dzielnicami, które odpadły od Rzeszy“, na której teren byłej Kongresówki jest pokryty wielkimi plamami, mającymi obrazować rozmieszczenie i siłę „niemieckich wysp językowych“. Plamy te dają co najmniej $^{1}/_{3}$ obszaru byłej Kongresówki. Co więcej — sama Warszawa znajduje się w środku takiej właśnie niemieckiej wyspy językowej. Jest to, rzecz prosta, rewelacja i odkrycie pierwszorzędnej wagi.

Atlas dra von Leersa i dra Frenzla stanowi zatem niesłychane pogwałcenie litery i ducha paktu polsko-niemieckiego o nieagresję. Czas najwyższy zaprotestować przeciwko bezustannemu podsycaniu przez różne czynniki niemieckie nienawiści do Państwa Polskiego, z którym Rzesza Niemiecka utrzymuje stosunki przyjazne; czas też najwyższy, by Rzesza zlikwidowała u siebie te wszystkie elementy, które sabotują akcję normalizowania stosunków między Polską a Niemcami. *

W życiu droga przed każdym otwarta. Ale przede wszystkim trzeba zapragnąć celu. Zapragnąwszy celu, należy wybrać środki. Wybór środków darzy umysł spokojem. Spokój umysłu pozwala osiągnąć spokój ducha, którego nic już zmącić nie może. W niezmąconym spokoju ducha można już rozważać i sądzić o istocie rzeczy. Rozważanie o istocie rzeczy prowadzi do doskonałości. *Maeterlinck*

NOWE KSIĄŻKI

Polacy w Berlinie. Przyczynek do historii wychodźtwa polskiego w Berlinie i po prawym brzegu Łaby. Według materiału zebranego przez A. Gołąbka, w opracowaniu prof. J. Kaźmierczaka, z przedmową radcy Z. Zaleskiego. Inowrocław, Nakładem Komitetu Byłych Wychodźców, 1937, 521 str. Cena zł 10,—.

Emigracja polska w Niemczech przedwojennych należała obok emigracji amerykańskiej do najbardziej świadomych swych obowiązków i poszczycić się może wspaniałym dorobkiem. Literatura emigracyjna zaczyna się wzbogacać o ciekawe publikacje z życia tej emigracji. Obok Ruziewicza *Le problème de l'Emigration polonaise en Allemagne,* rzucającej ciekawe światło na wychodźtwo w Westfalii i na tzw. obieżysasów, pojawiły się wspomnienia działaczy berlińskich: Berkana *Życiorys własny* i Rosego *Wspomnienia berlińskie,* dra Zdrojewskiego *Szkolnictwo polskie w Niemczech,* obejmująca już okres powojenny. W ostatnich tygodniach przybyła do tych publikacji obszerna monografia o Polakach w Berlinie, obejmująca chronologiczny zarys rozwoju prac Polaków w Berlinie od początku XIX w. do r. 1922 tj. do założenia „Związku Polaków w Niemczech".

Książki nie czyta się bez wzruszenia. Berlin liczył przed wojną 100 000 Polaków; słusznie też Polacy tamtejsi uważali, że stanowią jedno z największych miast polskich i mają prawo do zabierania głosu w sprawach polskich.

Nie będziemy streszczali historii emigracji berlińskiej, choć niektóre szczegóły mogą być ciekawe dla nauczycieli, którzy prowadzą akcję opiekuńczą nad dziećmi polskimi w Niemczech. Jako pismo pedagogiczne chcielibyśmy raczej zwrócić uwagę na pewne fakty, które znajdą zapewne oświetlenie w historii szkolnictwa polskiego pod zaborami.

Główną troską Polaków berlińskich to wychowanie dzieci w duchu polskim. W r. 1897 powstaje towarzystwo „Oświata", które organizuje tajne nauczanie. Wydaje ono w r. 1909 *Szkółkę pisowni polskiej* tj. wskazówki i wzory dla rodziców, jak uczyć własne dzieci pisania polskiego. „Oświata" rozdaje rocznie ponad tysiąc podręczników, kolportuje lwowskie pisemko dla dzieci *Mały Światek,* prowadzi 5 bibliotek dziecięcych. Poza tym wychodzi w Berlinie od 1901 r. pismo periodyczne *Szkółka domowa,* które było namiastkiem szkoły polskiej.

Wysiłek w kierunku nauczania dzieci języka polskiego był olbrzymi, co m. zd. jednakże autor zbyt słabo w książce uwypuklił. Trudno mieć o to pretensje do autora, który pracę swoją oparł na zachowanych dokumentach. Nauczanie dzieci zaś było często zakonspirowane. Sprawa ta wymaga jeszcze dalszych badań. Należało by stwierdzić, ile tajnych szkółek istniało w Berlinie, ile dzieci przez te szkoły przeszło i ile osób brało udział w nauczaniu, jakie były programy i metody pracy. Konieczną też rzeczą jest zebranie wydawanej przez „Oświatę" *Szkółki pisowni polskiej,* roczników *Szkółki Domowej,* wszelkiego materiału rękopiśmiennego i przekazanie go do Muzeum Oświaty w Warszawie. Materiał ten, świadczący o wspólnej i solidarnej akcji Polaków w Królestwie, Wielkopolsce i na emigracji, będzie posiadał nieocenioną wprost wartość dla przyszłego historyka wychowania. *L. B.* (B.)

Kulczycki Aleksander dr: *Uczeń kłamca.* (Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, nr 19). Skład główny: Księgarnia Schweitzera. Lwów, 1937, str. 34. Cena 1,50 zł.

Bardzo pożytecznym wydawnictwem jest Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, gdyż w sposób popularny i bezpretensjonalny referuje współczesny stan wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Praca dra Kulczyckiego jest już 19 z tego cyklu.

Kłamstwo rozpatruje autor na szerokiej płaszczyźnie, uwzględniając wyniki psychologii genetycznej i indywidualnej Adlera. Podaje następnie typologię kłamstw różnych badaczy, z których najwięcej odpowiada mu podział kłamstw Prüfera. Trudno w tym podziale wszystko uznać za kłamstwo i dlatego ta typologia też nie może zupełnie zadowolić. Zagadnienie kłamstwa jest nadzwyczaj trudne i złożone, nauka nie wypowiedziała tu jeszcze swego ostatniego słowa.

W końcu w sposób bardzo dyskretny wysnuwa autor wnioski pedagogiczne o zwalczaniu kłamstw i wychowaniu w kulcie do mówienia prawdy. Dyskrecja i umiar bardzo wskazany, gdyż zbyt jednostronne oddziaływanie realistyczne (jak je spotykamy np. w systemie Montessori) mogłoby zubożyć inne dziedziny ducha. Z drugiej strony zbyt pochopne wysnuwanie wniosków praktycznych upraszcza zanadto zagadnienie. *L. B.* (Bydgoszcz)

M. Falski: *Elementarz dla I klasy szkół powszechnych wiejskich.* Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1937. Str. 158. Cena zł 0,60.

Treść tekstów i ilustracji w *Elementarzu* leży w sferze zainteresowań dziecka wiejskiego. Na pierwszych kilkudziesięciu stronicach treść tekstów i obrazków stanowią ciekawsze momenty w życiu dziewczynki Ali. Jej partnerami zostają kolejno: pies As, kotek, lalki Ola i Cela, chłopcy Olek i Janek. Taki dobór tematów zapewnia ciągłość w pracy.

Elementarz otwiera ładny obraz-motto, przedstawiający tło i głównych bohaterów w następnych tematach. Wydaje mi się wątpliwym, by dziecko w typowych warunkach wiejskich posiadało tyle zabawek i właśnie takie: dwie lalki, kotka, pieska na kółkach i wózek.

Przy sprawdzeniu pierwszych czterech elementów autor ogranicza się wyłącznie do wyrazów podstawowych (raz zdanie) i wyodrębnienia nowych liter. Na pierwszej stronie wprowadza jednocześnie trzy elementy graficzne *(a, s, A)*, przy czym kształt wielkiego *A* upodabnia niepotrzebnie do małego *a*, wprowadzając kształt powszechnie stosowany dopiero na str. 87.

Przy zaznajamianiu dalszych liter najczęściej po jednej stronie umieszczony został wyraz podstawowy (podkreślony) na tle zdania, poniżej — analiza wyrazu i nowy element; zaś po drugiej stronie odpowiedni tekst, a pod nim trudniejsze wyrazy, oddzielone podwójną kreską poziomą i przegrodzone pojedyńczą linią kropkowaną. Są to środki pomocnicze dobre i uzasadnione. Natomiast trudno zrozumieć, dlaczego autor w tych tekstach umieszcza kreseczki, począwszy od str. 15. Przecież każdy znak pisarski ma swoją interpretację, a stosowanie pauzy w znacznym stopniu przekracza zakres programu klasy I. Podobnie zbyt wcześnie jest wzmianka o samolocie i kolei (str. 30—31). Wystąpić tu mogą bardzo wielkie trudności, szczególnie wtedy, gdy dzieci nie widziały takich środków lokomocji.

Do str. 94 są teksty wyłącznie pisane, potem występuje druk obok pisma (do str. 130), pod koniec — powiastki tylko w formie drukowanej.

Wychowawcza siła sugestywna *Elementarza* jest wielka. Zaznacza się to w tekstach jak i w ilustracjach. Wyróżniają się pod tym względem w sensie dodatnim: str. 45—46, 49, 94, 99—102, 104, 107—110, 112.... Powiedzenie w tekście na str. 132, że „godło Polski mamy na naszej szkole" wprowadzić może nauczyciela w kłopotliwą sytuację, bo najczęściej nie ma godła Polski na budynkach publ. szk. powsz. Nie widać go również na obrazku w *Elementarzu* na str. 122!

Zauważyłem także dwa błędy korektora, który na str. 137 przeoczył kropkę, a na str. 154 — kreskę na końcu wiersza.

Biorąc pod uwagę całość, sądzę, że *Elementarz* ten może być dobrym środkiem pomocniczym szczególnie w większych środowiskach wiejskich. Natomiast w szkole o jednym nauczycielu będzie mało dogodny, gdyż nie zawiera ćwiczeń do nauki cichej, wskutek czego nie ułatwia należytego wyzyskania tej formy pracy szkolnej. *N. R.* (K.)

S. Tync, J. Gołąbek i J. Duszyńska: *Elementarz dla I klasy szkół powsz. wiejskich.* Książnica-Atlas, Lwów-Warsz., 1937. Str. 144. Cena zł 0,60.

Elementarz dostosowany jest do życia i pracy oraz potrzeb dziecka w środowisku wiejskim. Zaznacza się to w ilustracjach, wyrazach podstawowych, tekstach do ćwiczeń, powiastkach; wszędzie przemawia wieś i dziecko na tle przeżyć i dostępnych przejawów życia w najbliższym otoczeniu.

Część wstępna obejmuje 8 większych obrazków, przedstawiających kilka aktualnych momentów z życia dziecka: np. kogut pieje i budzi chłopca, dzieci spieszą do szkoły, chłopiec w otoczeniu zwierząt domowych, itd. Ponadto uwzględniono szereg przedmiotów i zwierząt, z którymi dziecko najczęściej styka się przy zabawie i przy pracy.

W części tzw. elementarzowej (str. 11—106), oprócz tekstów bieżących, znajduje się kilka historyjek obrazkowych, bardzo pomysłowo i trafnie ujętych, szereg zagadek i szarad, a przede wszystkim bardzo dużo ilustracji, które przysłużą się szczególnie szkołom niżej zorganizowanym, tak słabo na ogół wyposażonym w niezbędne pomoce naukowe. Stosunkowo często powtarzają się teksty i obrazki, których treść pobudza do pożądanej atmosfery (radość, nastrój, humor). Kolejność nowych elementów uwzględnia ich stopień trudności, zarówno pod względem fonetycznym jak i graficznym. Po wprowadzeniu 10 małych liter pojawia się pierwsza wielka litera. Na pierwszych stronicach (do str. 41) są wyłącznie teksty pisane, następnie pismo i druk wzajemnie się przeplatają (do str. 102). — Ostatnia część zawiera 26 powiastek (tylko druk), w tym 10 wierszy i 25 ilustracji.

Nie widzę powodu umieszczenia na str. 27 wyrazu *jest*, gdyż występuje w nim nieznany dzieciom element *s*, w dodatku — w stosunkowo trudniejszym zbiegu spółgłosek.

Od pierwszej chwili wprowadza się normalnie stosowane kształty liter pisanych. Nie ma zatem używanego dawniej powszechnie pośrednika w formie liter pisanych, podobnych do druku, dezorientujących ucznia i utrudniających naukę.

Nowością są zadania przeznaczone na naukę cichą. Do każdej strony i powiastki podano szereg odpowiednich ćwiczeń. Większość tych ćwiczeń znajduje się w końcowej części elementarza, inne umieszczono pod powiastkami. Dział ten przysłuży się przede wszystkim szkołom o jednym nauczycielu, ułatwiając dobór i stosowanie odpowiednich tematów nauki cichej. W szkołach o większej liczbie nauczycieli materiał ten nadaje się do opracowania pod kierunkiem nauczyciela, ewent. w domu (w II półroczu).

Przewodnik metodyczny do tego elementarza (osobna broszura) podaje możliwości i sposób korzystania z materiału ilustracyjnego przeznaczonego na okres przygotowawczy. Oprócz tego zawiera szczegółowe wskazówki metodyczno-praktyczne do każdej nowej litery i powiastki. *N. R.* (K.)

W. Bobkowska i J. Dąbrowski: *Wiadomości z dziejów Polski.* Podręcznik do nauki historii w V klasie szkół powszechnych. K. S. Jakubowski. Lwów, 1937, str. 152 oraz 5 mapek. Cena zł 1,50.

Przez cały czas czytania podręcznika zdawało mi się, że „zmartwychwstały" *Opowiadania z dziejów ojczystych* Gebertów. Podobieństwo takie jednakże nie obniża wartości książki Bobkowskiej i Dąbrowskiego. Przeciwnie! Owo „Przywrócenie do czci" jest najwymowniejszym dowodem, że „nowinki" nie wytrzymały próby ogniowej i wreszcie ustaną. Może przeciągnie się jeszcze jakiś czas ten „odruch przeciw tradycyjnemu podręcznikowi", ale w końcu jednak przejdą do historii te podręczniki, które uniemożliwiają nauczycielowi, a jeszcze bardziej dziatwie, posługiwanie się nimi w szkole, a już całkiem wykluczają odrabianie lekcyj w domu. Nawet najzagorzalsi przeciwnicy werbalizmu zgodzą się z tym, że w historii muszą być wyniki słowne. A osiągniemy je tylko przez barwny, a nie zagmatwany podręcznik szkolny.

Książka Bobkowskiej i Dąbrowskiego odznacza się jasnym językiem, bogatą ilustracją, a pojedyńcze rozdziały wiążą się harmonijnie ze sobą w porządku chronologicznym i tworzą zespoloną całość. Również i mapki są bardzo przejrzyste; wszystkie miejscowości, wymienione w tekście są na nich uwidocznione. Tematy do ćwiczeń umieszczone na końcu każdego rozdziału ułatwią rekapitulację i utrwalenie opracowanych lekcyj. Nauczyciel będzie mógł wymagać od dziatwy uczenia się według tego podręcznika w domu, gdyż książka ta dzięki swemu układowi, dostępnemu językowi i jasnej treści ułatwia znakomicie pracę domową.

Dążenie autorów do korelacji jest widoczne. Realizacja nie zawsze jednak jest możliwa. W pierwszych miesiącach pracy szkolnej w klasie piątej wyprzedza mapa historyczna mapę geograficzną.

Do drobnych uchybień podręcznika zaliczam ćwiczenie na str. 81. Czy-to koniecznie z linoleum musi się wyrzynać litery? Wystarczyło polecenie wykonania, a wybór materiału zostawić nauczycielowi. Wszak linoleum nie jest jeszcze u nas tak rozpowszechnionym materiałem, aby każda szkoła mogła je mieć „pod ręką".

Muszę także uczynić zastrzeżenia do rycin na str. 108—109 (ryc. 81 i 82). Chyba tak nie wyglądały ubiory Krakowiaka lub Górala w końcu XVI czy też na początku XVII wieku. W owym czasie nie mieli chłopi pieniędzy na nabywanie materiałów potrzebnych do takiego ubioru, jaki widzimy na tych rycinach. Możliwe, że autorzy zamierzali aktualizować temat i powiązali przeszłość z teraźniejszością. Należało zatem w odpowiedni sposób to zaznaczyć.

Papier podręcznika — dobry, druk — wyraźny, rysunki starannie wykonane, forma zewnętrzna — estetyczna; oto walory, które czynią z tego podręcznika ładną i zajmującą książkę dla dziatwy szkolnej. *M. Lichtschein* (Krynki)

NADESŁANE KSIĄŻKI

I. Podręczniki dla szkół średnich*

Tadeusz Bornholtz: *Historia dla klasy IV gimnazjum.* 64 ilustracji i map w tekście oraz 3 mapy poza tekstem. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 168. Cena zł 1,80.

M. Arnoldt-Russocka: *Travaillons avec plaisir.* Podręcznik do nauki języka francuskiego dla I klasy gimnazjów krawieckich i bieliźniarskich. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 87. Cena zł 1,70.

J. H.: Rosny Ainé: *A la recherche du tresor.* Adapté et commenté par A. Zawadzka-Czerwińska. Lektura Francuska 7. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 94. Cena zł 1,—.

Gaston Sevrette: *Au pays des binious.* Adapté et annoté par K. Zgleczewska. Lektura Francuska 8. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 77. Cena zł 1,—.

John S. Keltie, S. Gilmour: *Adventures of Exploration.* Book II. Opracowała dr Maria Patkaniowska. Lektura Angielska 3. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 36. Cena zł 0,70.

F. Monk, H. Winter: *A great adventurer.* Opracował dr A. Kreusler. Lektura Angielska 5. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 20. Cena zł 0,60.

E. H. Marshall: *Stories of Robin Hood.* Opracowała E. Rogóyska. Lektura Angielska 6. Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych. Lwów 1937, str. 28. Cena zł 0,60.

---

* Ze względu na brak miejsca ograniczamy się do podania tytułów. *Red.*

Seweryn Drzewiński: *Repetitorium psychologii wychowawczej do egzaminu pedagogicznego na nauczyciela szkół średnich.* Lwowski Instytut Wydawniczy. Lwów 1937, str. 43.

H. i T. Jaczewscy: *Podręcznik zoologii na I kl. gimn.* Wyd. 3. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1937. Str. 248, rys. 173. Cena zł 1,80.

St. Szober: *Nauka o języku.* Podr. dla kl. I gimn. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1937. Str. 64. Cena zł 0,70.

M. H. Serejski: *Historia powszechna dla kl. I gimn.* Wyd. M. Arcta, Warszawa 1937. Str. 224, rys. 192, map 9. Cena zł 2,60.

*

II. Do późniejszej oceny pozostawiamy następujące nowe podręczniki przesłane z początkiem roku szkolnego. Szan. Czytelnicy, którzy uczą według tych podręczników, zechcą nadsyłać swe uwagi — oby zwięzłe — celem ewent. umieszczenia w dziale recenzyjnym. *Red.*

J. Wuttkowa, Z. Zalewska, G. Wuttke: *Poznaj swój kraj.* Geografia i przyroda dla kl. III szk. powsz. I st., kurs B. „Biblioteka Polska", Warszawa 1937. Str. 142. Cena zł 1,—.

Ks. dr M. Białowąs i ks. dr J. Dajczak: *Pan Jezus wśród dzieci.* Książka pomocnicza do nauki religii katolickiej dla uczniów III kl. szk. powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 124. Cena zł 1,—.

Ks. dr M. Białowąs i ks. dr J. Dajczak: *Wiara i życie katolickie.* Podręcznik do nauki religii katolickiej w IV kl. szk. powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 108. Cena zł 1,20.

G. Brzezińska i J. Porazińska: *Bądźmy lepsi i mądrzejsi.* Czytanka dla II klasy miejskich szkół powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 180. Cena zł 1,10.

To samo dla II kl. wiejskich szkół powsz. Str. 176. Cena zł 1,10.

Ewa Zarembina: *Czytanka* dla II klasy miejskich szkół powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 151. Cena zł 1.10.

To samo dla II klasy wiejskich szkół powsz. Str. 151. Cena 1,10.

Janina Wojtowicz i Władysław Wojtowicz: *Arytmetyka* dla I klasy szkół powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 68. Cena zł 0.70.

Ci sami: *Arytmetyka* dla II klasy szkół powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 96. Cena zł 1,—.

Ci sami: *Arytmetyka z geometrią* dla III kl. szkół powsz. pierwszego stopnia, kurs B. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 108. Cena zł 0,90.

Ci sami: *Arytmetyka z geometrią* dla IV kl. szkół powsz. pierwszego stopnia, kurs B. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 110. Cena zł 1,—.

W. Dzierzbicka, Z. Gąsiorowska, T. Trojanowska: *Arytmetyka* dla III kl. szkół powsz. pierwszego stopnia, kurs B. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 125. Cena zł 0,90.

B. Bielecki i W. Krasiński: *Arytmetyka i geometria* dla V kl. szkół powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 164. Cena zł 1,60.

Ci sami: *Arytmetyka z geometrią* dla VI kl. szkół powsz. drugiego stopnia, kurs B. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 127. Cena zł 1,20.

Kazimierz Chmielewski: *Wiadomości z przyrody martwej* dla V kl. szkół powsz. K. S. Jakubowski, Lwów, 1937. Str. 95. Cena zł 1,—.

Stanisław Ignacy Rączka: *Śpiewanki szkolne.* Cz. I, str. 28, zł 0,60. Cz. II, str. 28, cena zł 0,60. W każdej części po 25 pieśni 1-głosowych dla dzieci. Księg. i Druk. Katolicka, Katowice.

KOMUNIKATY O NOWOŚCIACH WYDAWNICZYCH

M. Arcta SŁOWNICZEK ORTOGRAFICZNY I ZASADY PISOWNI POLSKIEJ według uchwał Komitetu Ortograficznego Polskiej Akademii Umiejętności z roku 1936, wydanie nowe, poprawione i powiększone. 19 127 wyrazów, 243 strony Wyd. M. Arcta, Warszawa 1937. Cena w brosz. zł 1,20, w opr. płóc. zł 2,20.

Słowniczek ten jest nadzwyczaj praktycznym podręcznym źródłem informacyj o pisowni polskiej, dostosowanym przede wszystkim do potrzeb codziennych.

Około 20 000 wyrazów stanowi ten zapas, którym operuje przeważająca większość książek, pism i dokumentów. Wykład zasad pisowni został bardzo rozszerzony w porównaniu z poprzednimi wydaniami. Dogodny układ *Słowniczka* pozwala na natychmiastowe odnalezienie potrzebnych prawideł, które sformułowane są w sposób możliwie nieskomplikowany i dokładny. Przy bardzo wielu wyrazach *Słowniczka* umieszczono objaśnienia ortograficzne, zwracając w ten sposób uwagę na odrębności nowych prawideł.

RAZEM CZY OSOBNO. M. Arcta Słowniczek wyrazów pisanych łącznie lub rozdzielnie. Według przepisów Akademii Umiejętności z r. 1936 ułożyła Irena Arctowa. 5 422 wyrazy, str. 124. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1937. Cena zł 0,90.

W nowej pisowni najwięcej wątpliwości budzi sprawa pisania wyrazów złożonych lub grup wyrazów, tym bardziej, że przepisy obecne odbiegają znacznie od obowiązujących dawniej norm i ortografii zwyczajowej. Ratunkiem w tych kwestiach będzie niezawodnie ta miła książeczka, w której zebrano przeszło 5 400 wyrazów. Format kieszonkowy, druk wyraźny, cena niska. Słowniczek ten jest pierwszy z serii „działowych" słowniczków ortograficznych; następne obejmą poszczególne trzy inne najtrudniejsze dziedziny polskiej pisowni: 1. kiedy należy pisać *h* a kiedy *ch*. 2. kiedy piszemy *i* a kiedy *j*, 3. używanie przecinka i kropki. Słowniczki te będą się ukazywać kolejno w ciągu najbliższego roku.

Tadeusz Lehr-Spławiński:
MAŁY PORADNIK ORTOGRAFICZNY DLA UCZNIÓW SZKÓŁ POWSZECHN. Nakład K. S. Jakubowskiego, Lwów 1937 r. Str. 100. Cena zł 0,50.

„Poradnik" Lehr-Spławińskiego w zasadzie nie różni się od podobnych podręczników, jakie się już w ubiegłym roku szkolnym ukazały. Wynika to zresztą z natury rzeczy: słownik nie może odstąpić od stałych zasad, nie decyduje tu subiektywizm autora. Można tylko powiększyć ilość wyrazów. co też autor uczynił. Dodatnią stroną „Poradnika" jest dzielenie wyrazów. Autor ograniczył się tylko do wyrazów złożonych (przedrostek, pień, przyrostek). Z praktyki szkolnej wiemy, że rozdzielanie tych wyrazów nie przysparza dziatwie trudności. Budowa wyrazu sama niejako naprowadza ucznia na poprawne jego dzielenie przy przenoszeniu z wiersza zapisanego. Bezradnie natomiast stoi dziecko (a nawet dorosły) przy zbiegu kilku spółgłosek, gdzie podział wyrazu na cząstki nie jest zupełnie przejrzysty i nasuwa dużo wątpliwości. *(M. L.)*

St. Szober: GRAMATYKA POLSKA dla kl. V szk. powsz. Podręcznik zatw. przez Min. W. R. i O. P. Wyd. nowe, przerobione. Wyd. M. Arcta, Warszawa, 1937. Str. 45. Cena zł 0,60.

Znane są zalety podręczników prof. St. Szobera: przejrzystość układu, jasność, zwięzłość i przystępność wykładu, właściwy dobór materiału do ćwiczeń i umiejętność trafnego formułowania pytań.

Dążąc do ułatwienia pracy zarówno nauczycielowi jak uczniowi, uwydatnił najistotniejsze szczegóły programu. Wychodząc ze słusznej zasady, że

nauka gramatyki w szkole powszechnej powinna się opierać na odpowiednio ułożonych ćwiczeniach, autor i w tym nowym wydaniu ćwiczenia wysunął na pierwszy plan swojej książki.

W. Daszewska, J. Szpotańska: WSPÓLNĄ PRACĄ. Podręcznik przyrody i geografii dla kl. III szk. powsz. I st., kurs B; zatw. przez Min. W. R. i O. P. Wyd. M. Arcta, Warszawa, 1937. Str. 160, ilustr. 257. Cena zł 1,—.

Podręcznik uwzględniający bardzo dokładnie program ministerialny służy nie tylko do utrwalania w pamięci dziecka wiadomości zdobytych na lekcjach, ale jest niezbędny podczas zajęć cichych. Do zajęć tych dla uczniów II rocznika, którzy mogą pracować sprawniej i szybciej, załączone są dodatki, zawierające ćwiczenia z zakresu kursu przerabianego w roku poprzednim.

Najważniejszą cechą charakterystyczną podręcznika „Wspólną Pracą" są bardzo liczne rysunki, specjalnie do niego wykonane, przez co staje się poglądową pomocą szkolną, konieczną szczególnie wówczas, gdy trudno o zdobycie i zademonstrowanie okazów.

A. Dmochowski, St. Ziemiecki, M. Szczawińska, J. Wernerowa: NAUKA O PRZYRODZIE I O ZIEMI. Podręcznik przyrody i geografii dla kl. IV szk. powsz. I st. kurs B; zatw. przez Min. W. R. i O. P. Wyd. M. Arcta i K. Rutskiego, Warszawa — Wilno, 1937. Str. 176, ilustr. 246. Cena zł 1,10.

Cykl B posiada te same zalety co cykl A. Pisany jest zdaniami krótkimi, językiem prostym, przystosowanym do słownika dziecka wiejskiego. Nawet trudne stosunkowo zagadnienia podane zostały w sposób niezmiernie przystępny i jasny.

W szkołach powszechnych I stopnia pewna część godzin przeznaczona jest na lekcje ciche. Wychodząc z założenia, iż w praktyce szkolnej niepodobna z góry przewidzieć porządku lekcyj cichych i głośnych, autorowie przystosowali c a ł y t e k s t d o p o t r z e b c i c h e g o n a u c z a n i a. Uczeń otrzymuje szczegółowe wskazówki co ma zrobić, gdzie szukać odpowiednich map i rysunków. W cyklu B umieszczone zostały tak tematy dla całej klasy, jak i niektóre pytania trudniejsze, oznaczone krzyżykami, przeznaczone dla starszego rocznika. W pytaniach tego rodzaju uwzględniono niejednokrotnie kurs z roku ubiegłego zmuszając w ten sposób do przypomnienia i ponownego przemyślenia dawnego materiału.

B. Dyakowski: PRZYRODA ŻYWA dla kl V szk. powsz. Podręcznik zatw. przez Min. W. R. i O. P. Wydanie nowe, przerobione. Wyd. M. Arcta, Warszawa, 1937. Str. 128, ryc. 104. Cena zł 1,10.

Podręcznik zawiera materiał dla szkół 6- i 7-klasowych o p e ł n e j liczbie godzin nauki o przyrodzie (3 godz. tyg. w kl. V). Rozdziały i ustępy, które według programu należy opuszczać w szkołach 6-klasowych, mających z powodu mniejszej liczby nauczycieli 2 godziny nauki głośnej i 1 cichej, wyodrębnione są gwiazdkami.

Ćwiczenia znajdujące się przed tekstem przeważnej części rozdziałów zawierają wskazówki do samodzielnych zajęć ucznia na lekcji lub przed lekcją w związku z jej treścią.

Osobną grupę stanowią ćwiczenia przeznaczone na zajęcia ciche dla szkół II stopnia. Podręcznik podaje szereg wskazówek do hodowli oraz do robienia dłuższych lub krótszych obserwacji, również propaguje ochronę i umiłowanie przyrody.

W. Sperczyński: GOPŁO. Z 10 rycinami. (Lektura geograficzna, zeszyt 4). Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Str. 49. Cena zł 1,—.

Praca niniejsza jest pewnego rodzaju monografią jeziora Gopła i Kruszwicy. W sposób zwięzły i popularny, jednakże w ścisłym oparciu o wyniki ba-

dań naukowych, daje szczegółowy opis genezy i historii Gopła i najbliższej jego okolicy. W opisie uwzględniono warunki hydrograficzne Gopła, jego florę i faunę. Dużo miejsca autor poświęcił sprawie powstania Państwa Polskiego tu nad brzegami Gopła. Problem ten został ujęty pod kątem widzenia badań geograficznych. Autorowi zależało szczególnie na oświetleniu współzależności czynników geograficznych i historycznych i ujawnieniu wzajemnych ścisłych wpływów na kształtowanie się nowego państwa — szczególnie w zaraniu naszych dziejów. W czasach dzisiejszych, gdy inne narody sięgają daleko wstecz w legendarne czasy powstawania ich państw i grup społecznych, kiedy problemy szczepowe i przedhistoryczne budzą coraz to większe zainteresowanie wśród szerokich mas społeczeństwa naszego, nawiązuje autor w swojej pracy do ekspansji starego szczepu Polan, który budując na ziemiach nadgoplańskich nowe państwo, wykazał ogromną siłę i dynamikę ekspansywną.

Materiał do pracy czerpał autor z lektury zarówno polskiej jak i niemieckiej. Podaje jednakże przeważnie rezultaty własnych badań, które przeprowadzał w czasie wędrówek nad brzegami Gopła.

Praca niniejsza może oddać duże usługi wszystkim zwiedzającym Gopło i Kruszwicę. Szczególnie nauczycielstwo i młodzież szkolna może znaleźć dla siebie wiele cennego materiału, ponieważ uwzględniono w pracy różne postulaty i wytyczne nowych programów szkolnych.

M. Żakówna: WOŁYŃSKIMI DROGAMI. (Lektura geograficzna, zeszyt 3). Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa. Str. 48. Cena zł 0,80.

Jest to zbiór opisów Wołynia z obszaru nadsłuczańskiego przełomu (teren od rzeki Słuczy po miejscowości Sarny-Rokitno, Kostopol, Ostróg), krainy pełnej egzotycznego uroku krajobrazowego, odznaczającej się ciekawymi zjawiskami geologicznymi, biologicznymi i etnograficznymi. Nadgraniczne położenie obszaru utrudnia wycieczkom dotarcie do tego pięknego kąta Polski; opisy włóczęg po tym obszarze mają do pewnego stopnia brak ten zastąpić.

Książka przeznaczona jest głównie dla młodzieży oraz dla nauczycieli uczących geografii i wiedzy o Polsce współczesnej. Na lekcjach geografii przyda się niejednokrotnie czy to przy omawianiu kwestii granicy, roli K. O. P., zagadnień gospodarczych Wołynia, czy też znaczenia Wołynia dla Polski itp. Nauczyciel geografii znajdzie w niej materiał opisowy do tematów zwłaszcza opracowywanych w klasach piątej i siódmej szkoły powszechnej oraz w pierwszej i czwartej gimnazjalnej. W tych szkołach, w których młodzież prowadzi korespondencję ze szkołami kresowymi, mogłaby książka ta stanowić przyczynek do pogłębienia materiału.

RADIO W SZKOLE. Audycje szkolne wrzesień 1937 — czerwiec 1938. Polskie Radio, Warszawa 1937. Str. 64.

Pod powyższym tytułem wyszła z druku broszura, obejmująca program południowych audycyj dla szkół powszechnych i przeznaczona jako pomoc dla nauczycieli przy korzystaniu z tych audycyj. Od czasu, kiedy Polskie Radio, po szeregu prób w Warszawie, Lwowie i Katowicach, zaczęło systematycznie nadawać audycje dla szkół na wszystkie swoje rozgłośnie, potrzeba takiego wydawnictwa dawała się dotkliwie odczuwać. Umiejętne wykorzystywanie audycji radiowych w szkole wymaga bowiem od nauczycieli odpowiedniego wyboru audycyj i odpowiedniego, choćby krótkiego przygotowania uczniów do jej wysłuchania oraz ewentualnego wyzyskania materiału, podanego w audycji, w dalszym toku nauczania. Do tego celu ważne jest nie tylko dostosowanie audycyj radiowych do programów szkolnych (jak się dowiadujemy ze wstępu do broszurki, zostało to konsekwentnie przeprowadzone w porozumieniu Polskiego Radia z przedstawicielami Min. W. R. i O. P. i nauczycielstwa), ale również udostępnienie szkołom z góry programu audycyj radiowych na cały rok szkolny.

Układ broszury jest przejrzysty; zawiera bowiem w pierwszej części wykaz rzeczowy audycyj, wiążących się z poszczególnymi przedmiotami nauczania w szkole powszechnej i podzielonych na dwa poziomy (dla dzieci młodszych i starszych) a w drugiej części — spis chronologiczny audycyj, ułożony bardzo wygodnie w formie kalendarza. Ważniejsze audycje są przy tym zaopatrzone w krótkie komentarze informujące o ich treści. Podany jest również tygodniowy plan audycyj oraz teksty do audycji sobotniej „Śpiewajmy piosenki".

S. Dobraniecki i K. Greb: CZASOPISMA DZIECIĘCE Z. N. P. JAKO POMOC W PRACY SZKOLNEJ. Uwagi metodyczne dla nauczycieli. (Z praktyki szkolnej nr 35). Nasza Księgarnia, Warszawa, 1937. Str. 64.

Książka ta niewątpliwie znajdzie się w ręku każdego, kto rozumie doniosłość roli czasopism w nauczaniu i wychowaniu. Dotrze ona przede wszystkim do rąk nauczycieli-praktyków. Głównym jej zadaniem bowiem jest przyjście nauczycielowi z pomocą w jego pracy całorocznej. Wykaz tematów, którym poświęcone będą poszczególne numery pisemek na cały rok, wzbogaci rozkład materiału naukowego; uwagi metodyczne, podane pod treścią każdego numeru, stanowią przykładowo możliwości wykorzystania treści pisemka.

Książka zawiera następujące rozdziały: Wstęp. Program a czasopisma dziecięce. Uwagi ogólne o czasopismach dziecięcych Z. N. P. Czasopisma a praca ucznia. Czasopisma a psychika dziecka. Czasopisma a podręcznik. Tendencje demokratyczne czasopism. Czasopisma dziecięce Z. N. P. a realizacja programu nauki w r. szkol. 1937/38: „Płomyk", „Płomyczek", „Małe Płomyczki", „Młody Zawodowiec", „Szkolna Gazetka Ścienna", „Ilustracja Szkolna", „Bibliografia przedmiotu".

St. Zadrożny: NA GDYŃSKIM SZLAKU. Cykl „Polska w pracy". Str. 178, 38 całostr. ilustr. rotogr., 27 art. fotogr. Wyd. M. Arcta, Warszawa 1937. Cena zł 12.

Obecny stosunek społeczeństwa polskiego do morza jest wyraźnym świadectwem urastania nowego światopoglądu. O ile w początkowej fazie wychodzenia na morze stosunek ten wypływał powszechnie z sentymentu i podziwu dla nieznanego dotąd żywiołu, to w chwili obecnej wzrasta coraz żywiej zainteresowanie realnymi wartościami — pracą i życiem na morzu.

O pracy morskiej, o wartościach realnych morza mówi właśnie ta nowa książka, na której treść składa się szereg szkiców, reportaży, essayów. Stwarzają one obraz polskiej marynarki handlowej.

Książka rozpoczyna się krótkim zarysem historii powstawania marynarki handlowej w Polsce. Od ogólnej charakterystyki przechodzi autor do spraw wychowania morskiego młodego pokolenia oficerów marynarki handlowej, kreśląc przy tym historię Szkoły Morskiej w Gdyni i ukazując właściwą istotę wychowywania morskiego młodych chłopców przez ich służbę na żaglowcach, przez ich gorące przywiązanie do statków szkolnych. Lecz obraz handlowej marynarki nie byłby zupełny, gdyby nie omówiono dokładnie pracy portu.

Ostatni rozdział to „Gdyński reportaż". Tu w kolejno przesuwających się obrazach pracy i organizacji maklerki, zarysowuje się dość mocno sylwetka młodego, przedsiębiorczego pracownika biur portowych. Zawiera się w tym istotny sens książki, która ma przede wszystkim na celu ujawnić niezliczone możliwości pracy i inicjatywy, otwierające się przed młodym, dorastającym do życia pokoleniem. Cała książka przesiąknięta jest zdrowym, rzeczowym optymizmem i dlatego znaleźć się winna w każdej szkolnej bibliotece, w każdym zrzeszeniu młodzieżowym.

PRZEGLĄD CZASOPISM

a) Pedagogiczne

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr 6 (czerwiec 1937). F. Korniszewski: Granice oraz możliwości wychowawczego kształtowania psychiki ludzkiej. — H. Rowid: Skarżenie i skargi dzieci i młodzieży w świetle psychologii świadczenia. (Dok.). — Z Klemensiewicz: Z rozważań nad celem i metodą lektury szkolnej (Dok.).

KULTURA I WYCHOWANIE (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr 2 (1937). W. Flitner: Nauka o losie i zadaniu człowieka. — B. Nawroczyński: Kształcenie nauczycieli. — T. Tarnowski: Szkoła jako teren ekspansji duszy nauczycielstwa.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, ul. Wielka 18).

Nr 3 (sierpień 1937). F. Baumgarten: O charakterze i jego kształceniu. — M. Korytowska: Krzywda dziecka i jej wpływ na przestępczość młodzieży. — Sprawozdania z książek.

MIESIĘCZNIK KATECHET. I WYCHOWAWCZY (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr 6-7 (czerwiec-lipiec 1937). Ks. Wł. Karasiewicz: Metafizyka w pedagogice. — Ks. dr K. Werbel: Młodzieńcza norma moralności. — Ks. I. Walczewski: Metoda nauczania ks. Adriana wobec psychologii wieku dojrzewania.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr 6-7 (czerwiec-lipiec 1937). Dr A. Brossowa: Zabawa jako czynnik wychowawczy. — Dr M. Friedländer: Uczeń a świadectwo. — Dr K. Sobolski: Problem kształcenia nauczycielstwa szkół powszechnych (C. d.). — K. Guńka: Jeszcze kilka uwag na marginesie nauki geografii w klasie czwartej.

MUZEUM (Lwów, ul. Łyczakowska 5).

Nr 2 (czerwiec 1937). Doc. dr K. Sośnicki: Samodzielność. — Dr A. Ryniewicz: Zagadnienie selekcji w szkolnictwie. — Dr. J. Willaume: Generał-pedagog.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 25).

Nr 4 (kwiecień 1937). Dr St. Truchim: Szkolnictwo bułgarskie.

Nr 5 (maj 1937). W jakiej szkole kształcić młodzież po ukończeniu gimnazjum (przemówienie przez radio P. Ministra W. R. i O. P. prof. dra Wojciecha Świętosławskiego). — Cztery przemówienia przez radio w sprawie liceum ogólnokształcącego.

Nr 6 (czerwiec 1937). Z. Szulczyński: O organizacji państwowych liceów pedagogicznych. — Dr B. Suchodolski: Program liceum pedagogicznego. — St. Seweryn: Przygotowanie młodzieży do obrony Państwa.

PRACA SZKOLNA (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 9 (maj 1937). Dr J. Pieter: Zagadnienie ocen szkolnych. — K. Greb: Problem oceny ucznia w literaturze pedagogicznej (szkic bibliograficzny). — M. Rękas: Skutki klasyfikacji (próba badań eksperymentalnych). — W. Steliga: Przyczyny drugoroczności w kl. I. — M. O.: Plastyczna mapa Polski. — P. Feinstein: Jak nauczyłam dzieci kl. III tabliczki mnożenia. — H. Heftmanowa: Braki wykształcenia odczuwane przez nauczycielstwo szkół powszechnych.

PSYCHOTECHNIKA (Warszawa, ul. Mokotowska 6).

Nr 1/2 (styczeń-czerwiec 1937). Dr S. Szuman: Typologia inteligencji. — Dr J. Kączkowska: Poradnictwo zawodowe w Polsce. — Dr B. Biegeleisen: Podstawy psychologiczne poradnictwa zawodowego. — Dr M. Kreutz: Kilka uwag o badaniu osobowości jednostki. — Dr B. Biegeleisen: Metody badań charakterologicznych. — S. Studencki: O rewizji testów psychotechnicznych. — Dr W. Kowalski: O podstawach psychotechniki.

RUCH PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 9 (maj. 1937). J. Jaźwierski: Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. — M. Odrzywolski: Skuteczność wychowania (Dok.).

SPRAWY SZKOLNE (Warszawa, ul. Mazowiecka 7 m. 6).

Nr 3-4 (marzec-kwiecień 1937). Dr J. Tarnacki: Zagadnienia gwarowe w nauczaniu języka polskiego w szkole powszechnej. — Br. Robak: Dowożenie dzieci do szkoły.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Litewska 16).

Nr 5 (maj 1937). E. Hryniewicz: Dzieci biedoty miejskiej. — J. Cz. Babicki: Na temat kolonij letnich.

Nr 6-7 (czerwiec-lipiec 1937). E. Hryniewicz: Dziecko na wsi. — Mgr J. Czarnecki: Mieszkania rodzin wiejskich.

Nr 8-9 (sierpień-wrzesień 1937). Za mało mamy szeregowców. — Dr A. Kamler: Profilaktyki nie wolno oddzielać od lecznictwa.

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, Cyganka 21/23).

Nr 5-6 (maj-czerwiec 1937). A. Wrotniak: Wybrane myśli Marszałka Józefa Piłsudskiego. — M. Pękalski: Paradoksy. — Z konferencji kierowników szkół powsz. III stopnia. — W. Osuch: Forma i treść jako cele czytania w szkole powszechnej. — A. Mamczyc: Jak prowadzić lekcję geografii. — St. Daszkiewicz: Polska kultura muzyczna. — A. Raszek: Program nauki w publ. szkołach powszechnych I stopnia (szkic porównawczy) (C. d.).

b) Inne

JĘZYK POLSKI (Kraków, ul. Sławkowska 17).

Nr. 4 (lipiec-sierpień 1937). K. Nitsch: Śp. Lorentz, śp. Berneker, śp. Agrell, śp. Mileticz. — W. Taszycki: Rzekomo dzierżawcze nazwy miejscowe. — T. Lehr-Spławiński: *Buda* i wyrazy pokrewne. — Z. Stamirowska: *Kociewie* i inne nazwy grup językowo-terytorialnych na pierwotnym Pomorzu (dok.). — K. Nitsch: Jedno z prymitywnych zapatrywań na obcy język. — P. Galas: Przyczynek do geografii przyrostka — *ity*. — K. Nitsch: Z wahań bieżącego języka: *o państwu*.

MARCHOŁT (Warszawa — Pałac Staszica).

Nr 4 (lipiec 1937). Br. Malinowski: Śmiertelny problemat — J. Spytkowski: Jedno z nieporozumień. — A. Mikułowski: Zagadnienie filmu. — F. Płażek: Rozmowa o teatrze. — A. Górski: Potrzeba równowagi.

PORADNIK JĘZYKOWY (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 9 (maj. 1937). H. Koneczna: Wyrazy angielskie w języku polskim. — H. Friedrich: Stanowisko dialektyczne gwary kurpiowskiej. — H. Grappin: Drobny przyczynek do formy dopełniacza-biernika *starosty*. — J. Żebrowski: Rozwiązanie *fircykowej* zagadki.

PRZYRODA i TECHNIKA (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr 4 (kwiecień 1937). K. M. Smith: O zarazkach ultraprzesączalnych w roślinach. — Z. Borowska: Burze pyłowe w preriowych stanach amerykańskich. — H. T. Halicki: Nowe paliwa — nowe silniki.

Nr 5 (maj 1937). L. K. Pawłowski: O życiu w mchach. — W. A. Becker: Nowe kierunki w anatomii roślin. — R. Galon: Roboty melioracyjne i zdobywanie ziemi w Prusach Wschodnich. — H. T. Halicki: Nowe paliwa — nowe silniki (Dok.). — A. Iwanicki: Czteroletni plan Trzeciej Rzeszy.

Nr 6 (czerwiec 1937). M. Sokołowski: Las w walce o byt. — Zb. Kawecki: Wojna z porzeczkami. — L. K. Pawłowski: Niebezpieczne ukąszenie żmii. — J. Szmid: Jaki pożytek można mieć z torfu.

c) Z czasopism niemieckich*

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. Miesięcznik. Deutscher Verlag für Jugend und Volk in Wien. Rok LXXXVII.

Nr 3 (marzec 1937). Prof. G. Budde — Wilhelm von Humboldts Bildungsideal. — Autor przypomina ideał wchowawczy Wilhelma Humboldta, znanego reformatora szkolnictwa pruskiego w pierwszej połowie XIX wieku, który chciał, aby całe wychowanie przenikały idee humanistyczne przekazane nam przez starożytność. Wychowanek ma poznać kulturę i życie Greków i Rzymian. Humboldt był przekonany, że tylko na kulturze i ideałach starożytności zdołamy wychować wolnego, szlachetnego i wszechstronnie wykształconego człowieka.

Prof. R. Tengler — Kinderspielzeug als Spielgebild der Kultur. — Dziecko, bawiąc się, opanowuje swe ruchy, poznaje otoczenie — uczy się. Zabawki robi sobie samo lub też otrzymuje gotowe od dorosłych. Najstarszą zabawką jest lalka. Każda epoka kulturalna ma swoje odzwierciedlenie w zabawkach dziecięcych. Dziecko przez zabawę poznaje kulturę środowiska i dlatego dorośli przy pomocy zabawek starają się ułatwić mu zapoznanie się z dobrami kulturalnymi.

J. Stolitzka — Die Schallplatte im Unterricht. — Płyta gramofonowa jako środek nauczania jest za granicą stosowana często i z dobrym wynikiem, szczególnie przy nauce języka ojczystego, poznania kultury ludowej w pieśni i tańcu oraz przy nauce przyrody. Autor dzieli się z doświadczeniami dokonywanymi w szkole instytutu pedagogicznego we Wiedniu i wysuwa pewne postulaty.

Dr Fr. Swoboda — Über die naturkundlichen Lehrausgänge an den Wiener Hauptschulen — podaje dokładny plan wycieczek przyrodniczych dla szkół miejskich i podkreśla ich celowość dydaktyczną.

Otto Zach — Wie man mikroskopische Dauerpräparate herstellt — omawia sposoby sporządzania do mikroskopu preparatów tkanek zwierzęcych i roślinnych.

E. Koch — Über Kriminalität Schwererziehbarer. — W praktyce szkolnej spotykamy typy dzieci trudnych do prowadzenia, z którymi praca najczęściej nie daje rezultatów. Autor zebrał bogaty materiał dotyczący 1370 dzieci z lat 1923—1929 i opracował przyczyny ich konfliktu z prawem, stosunek do środowiska itd.

W dziale „Spiel, Arbeit und Kunst" znajdujemy dwa artykuły prof. R. Rothe: 1. Die Entwicklung der Form in der freien Kinderzeichnung — na temat praw rozwojowych formy i kształtu w rysunkach dzieci w stosunku do przedmiotów martwych i świata roślinnego, 2. Kaspertheater — Teatr wśród dzieci cieszy się dużym powodzeniem a w szczególności teatr marionetek, gdyż najbardziej odpowiada psychice dziecka, pobudza fantazję i pociąga swym komizmem. Artykuł ilustrowany zdjęciami kukiełek i fotografiami dzieci podczas przedstawienia. Autor jest zdania, że ten rodzaj teatru stanowi doskonały środek wychowawczy nie tylko dzieci.

Z dziedziny wychowania fizycznego: 1. Prof. A. Fober — Die Organisation einer Turnstunde im Rahmen der vormilitärischen Erziehung — podaje plan lekcji ćwiczeń cielesnych z uwzględnieniem pierwiastków wychowania przedwojskowego; 2. dr W. Krainz — Die Entwicklung des Sportärztewesens — omawia rozwój wiedzy lekarskiej w zastosowaniu do sportu.

Zeszyt, jak zwykle, zawiera wiele ciekawych wiadomości pedagogicznych i sprawozdań z nowowydanych książek.

Nr 4 (kwiecień 1937). Znajdujemy ciekawy artykuł znanego wiedeńskiego profesora i organizatora międzynarodowych wakacyjnych kursów rysunkowych (w czasie feryj odbył się taki kurs w Lozannie od 15—30 lipca) Ryszarda Rothego pt. Der Streit um den Kubus, w którym autor stwierdza, że nasze metody nauczania rysunków muszą ulec rewizji. Przede wszystkim figury geo-

---

* Opracował Konrad Szostak (Pińsk).

metryczne jako modele do rysunków w perspektywie zupełnie się nie nadają. Ujęcie przestrzeni i perspektywy jest dla dziecka rzeczą bardzo trudną i przechodzi długi proces. Nauka rysunków w szkole ma ten proces dziecku ułatwić, a osiągniemy to, jeżeli będziemy się stosować do poszczególnych stadiów rozwojowych w poczuciu przestrzeni i perspektywy u dziecka. Autor stoi na stanowisku, że nie należy wprowadzać na lekcjach specjalnych rysunków modeli geometrycznych, gdyż dziecko dość późno opanowuje przestrzeń w rysunku a oprócz tego każdy rysunek z przypomnienia czy z wyobraźni ma zawsze pewne cechy przestrzenne.

Prof. Rothe wymienia następujące stadia rozwojowe poczucia perspektywy w rysunkach dzieci:

1. Stadium nieuporządkowania (Unordnung). Na jednym rysunku znajdujemy liczne przedmioty i figury w nieładzie, bez związku ze sobą.
2. Stadium uporządkowania (Ordnung) — Przedmioty i figury są już rysowane w pozycji pionowej, całości jednak nie tworzą.
3. W trzecim stadium brzeg papieru stanowi ziemię, na której dziecko rysuje domy, drzewa, ludzi, nad tym niebo ze słońcem i chmurami, ale perspektywa jeszcze nie występuje.
4. Następnie dziecko przesuwa wyżej linię ziemi, przedmioty i figury pozostają nadal płaszczyzną, choć widać już szukanie przestrzeni. Jeżeli papier jest za mały, wtedy dziecko narysuje kilka rysunków nad sobą. Linia ziemi przyjmuje kształt falisty dla uwydatnienia przedmiotów znajdujących się dalej.
5. W dalszym stadium rysunek dziecka ma już głębię, nad linią ziemi występuje horyzont, na tle domku widzimy człowieka, za domkiem drzewo.
6. Po tym stadium pozostaje horyzont, znika linia ziemi, przestrzeń występuje wyraźnie. Drzewa, domki czy ludzie nie są już rysowane w jednym szeregu.
7. Dopiero w ostatnim stadium dziecko opanowuje zupełnie przestrzeń i perspektywę. Przedmioty na rysunku nabierają przestrzeni i są rysowane z góry. To końcowe stadium nazywa autor „Bergperspektive".

Są to stadia ustalone na podstawie rysunków z przypomnienia lub z wyobraźni. Dopiero po dorobieniu się przez ucznia przestrzeni i perspektywy można mu dać do rysowania model geometryczny, przed którym zawsze powinien iść model z przypomnienia.

Następny ciekawy artykuł: dr R. Stiefenhofer-Einführung in das Planlesen. — Ośrodkiem nauczania w trzeciej klasie austr. szkoły powszechnej jest środowisko szkoły. Punktem wyjścia jest sala szkolna. Autor informuje, jak rozwiązał to zagadnienie praktycznie, jak zaznajomił młodzież z planem klasy i planem sytuacyjnym całej szkoły.

Prof. J. Kornis — Erziehungsgeschichte und Geistesgeschichte. — Profesor filozofii i pedagogiki uniwersytetu w Budapeszcie omawia stosunek historii wychowania do ogólnej historii ludzkości, która nie daje nam pełnego obrazu wychowania w pewnym okresie i musimy sięgać do pamiętników wychowawców, przepisów szkolnych i innych źródeł nawet bezpośrednio niezwiązanych z wychowaniem.

Dr R. Meister — Zum Lehrplan des Lateinischen an der Lehrerakademie — podaje plan i materiał nauczania języka łacińskiego w akademiach kształcenia nauczycieli. W ciągu 6 lat studiów nauczyciel ma zdobyć znajomość łaciny w takim stopniu, aby mógł czytać łacińskie teksty klasyczne i średniowieczne.

Dr F. Tscherne — „Glaube - Turnen". — Autor omawia stosunek wiary do ćwiczeń cielesnych. Przedmiotem wychowania jest człowiek, jedność duszy i ciała, której nam nie wytłumaczy żadna psychologia. Musimy kształcić ducha i ćwiczyć ciało, a naszymi czynnościami wychowawczymi ma kierować wiara.

Dr R. Lubesch — Eine Schulausstellung — na marginesie wystawy w jednej ze szkół wiedeńskich omawia znaczenie tego środka dydaktycznego szkoły.

RÓŻNE WIADOMOŚCI

POKŁOSIE XV ZJAZDU LĘKARZY I PRZYRODNIKÓW WE LWOWIE. Ustalonym trybem tradycji w ramach Zjazdu Lekarzy i Przyrodników we Lwowie, pośród 32 różnych sekcyj, obradowała sekcja przyrodnicze-dydaktyczna nad współczesnymi zagadnieniami dydaktyki przyrodoznawstwa. Obrady Zjazdu odbyły się we Lwowie w dniach 4—7 lipca br.

Niesposób w krótkiej wzmiance dać dokładny obraz prac i wyników tej sekcji. Rozważano szereg zagadnień teoretycznych i praktycznych, otwierających nowe horyzonty dla myśli dydaktycznej przyrodoznawstwa lub aktualnych w chwili obecnej. Wiele referatów łączyło się z zagadnieniami poruszonymi w czasie XIV Zjazdu Lekarzy i Przyrodników w Poznaniu, co świadczy wyraźnie o pogłębianiu problemów i nieustawaniu przyrodniczej myśli dydaktycznej w pracy.

Wynikiem tych obrad było zgłoszenie szeregu wniosków, które będzie realizowała w ciągu czteroletniego okresu wybrana komisja międzyzjazdowa.

Wysłuchaliśmy 18 referatów (z 22 zgłoszonych) najwybitniejszych polskich przyrodników-dydaktyków. Żywa dyskusja nad poruszonymi zagadnieniami dowiodła ich potrzeby. Niektóre z referatów staną się niewątpliwie impulsem dalszego postępu oraz otworzą dalsze rozległe horyzonty do pracy dydaktycznej. Przy tym zaznaczyć wypada, że treść obrad i wygłoszonych referatów nie zacieśniła się do jednej kategorii szkół, ale objęła całokształt naszego szkolnictwa ogólnokształcącego wraz ze szkołami wyższymi.

W pierwszym dniu obrad (5 lipca) wygłoszono referaty:

1. Prof. dr L. Jaxa-Bykowski (Poznań). *Pierwiastek narodowy w nauczaniu przyrodoznawstwa.*
2. E. Jarmulski (Przemyślany). *O ducha kultury przyrodniczej.*
3. Doc. dr B. Kalocsay-Kalusza (Poznań). *Praca naukowa nauczycieli przyrodników w Polsce z okresu niewoli.*
4. Instr. minist. A. Mączak (Warszawa). *Uwagi o ogrodach przy naszych szkołach średnich.*
5. Instr. kurat. H. Szafranówna (Poznań). *Ogrody szkolne w szkołach powszechnych.*
6. F. Barański (Poznań). *Zastosowanie ogrodu szkolnego w nauczaniu przyrody w gimnazjum Mickiewicza w Poznaniu.*
7. Dr J. Łukasiak. *Wycieczki przyrodnicze w gimnazjum i ich realizacja.*

Drugi dzień obrad (6 lipca) objął następujące referaty:

8. Instr. minist. E. Gemborek (Warszawa). *Stan obecny i najpilniejsze zadania hodowli szkolnej w nowym gimnazjum (kl. I).*
9. Dyr. dr J. Żabiński (Warszawa). *Znaczenie wychowawcze hodowli w szkołach średnich i powszechnych.*
10. J. Wójcik (Lwów). *Rola szkolnictwa w dziele rozwiązywania zagadnienia zielarskiego w Polsce.*
11. D. Gaskiewicz (Łomża). *Mechanika oddychania i fizyczne zjawiska związane z oddychaniem (demonstracja modelu).*
12. E. Jarmulski (Przemyślany). *Charakter i właściwości współczesnej lektury przyrodniczej z uwzględnieniem czasopism przyrodniczych dla młodzieży.*
13. J. Swystun (Tarnopol). *Organizacja biblioteki przyrodniczej i czytelnictwa w gimnazjum nowego ustroju.*
14. M. Moszyński (Poznań). *Wiedza i umiejętność w naukach przyrodniczych.*

W ciągu trzeciego, ostatniego dnia obrad wysłuchaliśmy referatów:

15. Prof. dr L. Jaxa-Bykowski (Poznań). *System daltoński w szkole wyższej.*
16. Red. E. M. Potęga (Łódź). *Szkolne rezerwaty i stacje doświadczalne jako nowe środki dydaktyczne.*

17. M. Łopuszański (Lwów). *Uwagi w sprawie realizacji biologii w klasie IV gimnazjalnej.*

18. Doc. dr J. Rzóska (Poznań). *O swobodę w środkach i programie nauczania biologii.*

Powyższy przegląd zagadnień wyraźnie świadczy o poziomie i wartości obrad. Poruszono dużo nowych i wartościowych myśli, które godne są głębszego i dokładniejszego przemyślenia. Obrady zakończono odpowiednimi wnioskami, które wpłyną niewątpliwie na urobienie nowego oblicza przedmiotów przyrodniczych w szkołach polskich. Niektóre referaty otworzyły nowe pola i nowe horyzonty dla pracy dydaktycznej. Nowe myśli zawarte w nich zapłodnią myśl przyrodniczą nowymi ideami, które umożliwią dalszy postęp i dalsze zdobycze w omawianej dziedzinie.

Kogo zaś sprawy poruszone głębiej interesują, tego pozwalam sobie skierować do *Czasopisma Przyrodniczego* (Łódź, Park Sienkiewicza), gdzie treść referatów in extenso zamieszczono.

Przemyślany (woj. tarnopolskie) *Emil Jarmulski*

TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE W POZNANIU. Nowe Towarzystwo ma wedle statutu następujące cele: 1. Praca naukowa członków, 2. rozpowszechnianie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, 3. wprowadzanie jej w praktykę życiową. Cele te urzeczywistniane winny być przez: 1. samodzielną pracę członków, 2. zebrania naukowe, 3. utrzymywanie biblioteki i czytelni, 4. prowadzenie poradni wychowawczej, 5. publiczne odczyty i wykłady, 6. własne wydawnictwa, 7. tworzenie ośrodków wychowawczych i 8. utrzymywanie łączności z pokrewnymi towarzystwami w Polsce i za granicą.

Na zebranie inauguracyjne przybyli przedstawiciele wszystkich grup społecznych interesujących się pedagogicznymi kwestiami. Były więc reprezentowane: Uniwersytet Poznański przez swoich profesorów, Kuratorium Szkolne O. S. Poznańskiego, z którego przybyli naczelnicy wydziałów, wizytatorzy i inspektorzy, nauczycielstwo i Koło Pedagogiczne U. P. Wybrano następujący Zarząd Towarzystwa: przewodniczący p. prof. dr St. Błachowski, wiceprzewodniczący — naczelnik Wydziału K. O. S. Stanisław Izdebski, sekretarz — dr Tadeusz Zaworski, bibliotekarka — Wanda Stojanowska, skarbnik — dr Józef Sułkowski oraz ławnicy: naczelnik wydziału K. O. S. Bronisław Biedowicz, prof. dr Ludwik Jaxa-Bykowski, dr Stefan Frycz, dr Stanisław Tync.

Do Komisji Rewizyjnej weszli pp. przełożona Wanda Szumanówna, rektor Ikiert, dr Jan Glaza. Składkę uchwalono w wysokości 3 (trzech) zł rocznie.

Po wyczerpaniu spraw natury administracyjnej prof. dr St. Błachowski wygłosił odczyt, w którym przedstawił najnowsze pomysły w dziedzinie reformowania systemu kształcenia nauczycieli szkół średnich.

Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne winno zgrupować najszersze sfery naszego miasta, a zwłaszcza i przede wszystkim nauczycielstwo.

NIETZSCHE O POLAKACH I O NIEMCACH. Jak wiadomo niektóre (gdyż jest ich spora liczba) kierunki neopogańskie w Niemczech przyjmują za podstawę swej wiary filozofię Nietzschego, który w swym „Antychryście" głosił religię siły i przemocy, w przeciwieństwie do takiego np. Goethego, który za swój humanizm jest w Niemczech hitlerowskich znienawidzony.

Ale i z Nietzschem nie jest chyba zupełnie w porządku, skoro tak pisał o Polakach:

„Polacy uchodzili w moich oczach za najzdolniejszych i najbardziej rycerskich między narodami słowiańskimi, a zdolności Słowian wydawały mi się wyższymi, aniżeli zdolności Niemców. Sądzę nawet, że Niemcy dopiero przez silną przymieszkę krwi słowiańskiej weszli do rzędu uzdolnionych narodów". *

DOPISEK REDAKTORA

Właśnie wróciłem z wycieczki do słynnego dziś już na całą Polskę Biskupina. Niedawno poznańska rozgłośnia radiowa podała na wszystkie stacje garść wrażeń o wykopaliskach biskupińskich w — 15 aż językach. Do mikrofonu bowiem mówili cudzoziemcy, którzy przybyli do Poznania na kurs o kulturze Polski. — Wieś Biskupin (odległa o 7 km od powiatowego miasta Żnina w Wielkopolsce) stała się od kilku lat popularna dzięki odkryciu i odsłonięciu warownej osady przedhistorycznej, prasłowiańskiej, istniejącej tam pomiędzy rokiem 700 a 400 przed Chrystusem. Pracę wykopaliskową prowadzi Uniwersytet Poznański pod głównym kierownictwem p. prof. Kostrzewskiego, który — nawiasem zaznaczam — już niejednokrotnie zaszczycił „P. S." swoimi artykułami i przed laty organizował kursy o prehistorii dla nauczycielstwa. Obecnie kieruje pracami na miejscu p. dr Rajewski, który łaskawie udzielił wycieczce objaśnień, wspominając na samym wstępie, że odkrycia dokonał, wzgl. podał właściwym władzom pierwsze wieści o tajemniczych pokładach, miejscowy nauczyciel szkoły powszechnej p. Schweitzer. Z faktu tego możemy być dumni.

Wspominam o nim umyślnie, gdyż już w nrze 5/6 pierwszego rocznika „P. S." umieściłem artykuł p. dra Zakrzewskiego, ówczesnego konserwatora zabytków przedhistorycznych na b. dzielnicę pruską (1922 r.!), w którym autor prosił „panów nauczycieli ludowych o współpracę z Urzędem Konserwatorskim". „Współpraca ta, to nie tylko czyn kulturalny, ale na wskroś patriotyczny. W ten sposób bowiem możemy jedynie udowodnić Niemcom, że nie jesteśmy przybłędami, za których oni nas mają, lecz prawymi dziedzicami ziemi polskiej".

Bardzo byłbym rad dowiedzieć się, kto z Szan. Czytelników wspomniał w szkole o Biskupinie, przy jakiej sposobności, w jakiej formie. A może ktoś z Koleżeństwa przeprowadził lekcję na ten temat, posługując się ilustracjami? Warto by ją ogłosić drukiem. Proszę o rękopisy; o klisze sam się postaram.

*

Zeszyt dzisiejszy otwierają uwagi p. kol. Sokołowskiego na temat samokształcenia osnute na tle broszury prof. A. B. Dobrowolskiego pt. „Universitas rediviva". Autor kończy swój artykuł wezwaniem „Samokształceńcy, łączcie się w koła samokształcenia". Jak sobie p. kol. Sokołowski wyobraża „właściwą pracę w nauczycielskich zespołach samokształceniowych", o tym powie nam kiedy indziej.

Przedmiot nauczania, któremu metodyczne artykuły dzisiejszego zeszytu są poświęcone, to język polski, a przede wszystkim ćwiczenia w mówieniu i ćwiczenia stylistyczne. Szczególną uwagę zwrócono i tym razem na naukę w szkole o jednym nauczycielu.

Po dwu uwagach dyskusyjnych ogłosiłem dwa krótkie artykuły na temat kulturalnych stosunków polsko-niemieckich. Sądzę, że Szan. Czytelnicy przyjmą chętnie podobne uświadamiające notatki. Dobre stosunki sąsiedzkie oparte być muszą na prawdzie i szczerości.

Obszerny jest w dzisiejszym zeszycie dział bibliograficzny. Ogłosiłem pierwsze oceny podręczników, nieliczne wprawdzie, bo sądzę, że uwagi będą bardziej trafne, gdy zostaną napisane nieco później, po dokładnym wypróbowaniu podręcznika. Licznie napływają egzemplarze recenzyjne nowych książek szkolnych. O ile są przeznaczone dla szkół średnich, to podajemy tylko tytuł — jako „pokwitowanie" dla pp. Wydawców. O podręcznikach dla szkół powszechnych umieściłem dołączone „komunikaty wydawnicze" (pochodzące od pp. Wydawców) wzgl. ogłosiłem tytuły z tym, że oceny ukażą się później (patrz str. 580). Wobec licznych pozycyj — dalszy ciąg w następnym zeszycie! — muszą recenzje być bardzo zwięzłe, o czym zechcą pamiętać Szan. Współpracownicy. Przypominam przy tej sposobności, że w dziale bibliograficznym uwzględniamy tylko te książki, które redakcja otrzymuje bezpłatnie jako recenzyjne.

W następnym zeszycie chcę ogłosić kilka prac na temat współżycia nauczycielskiego (między sobą, w stosunku z inspektorem itp.) oraz o pomocach naukowych, zwłaszcza szkół niżej zorganizowanych. B.